

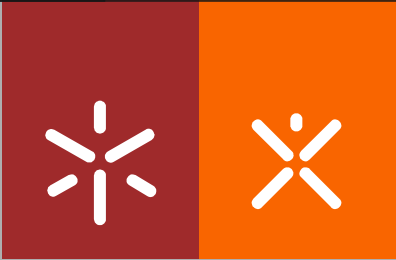
Nas redes do instituído e das transgressões:
crianças tecendo seu cotidiano
em vivências lúdicas e bullying nos tempos
e espaços escolares



Nas redes do instituído e das transgressões:
crianças tecendo seu cotidiano
em vivências lúdicas e bullying nos tempos
e espaços escolares

Rosana Coronetti Farenzena

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rosana Coronetti Farenzena

**Nas redes do instituído e das transgressões:
crianças tecendo seu cotidiano
em vivências lúdicas e bullying nos tempos
e espaços escolares**

Tese de Doutorado em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira
Leite de Oliveira Pereira**

DECLARAÇÃO

Nome: Rosana Coronetti Farenzena

Endereço eletrônico: farenzena@upf.br

Título da Tese de Doutorado:

Nas redes do instituído e das transgressões: crianças tecendo seu cotidiano em vivências lúdicas e bullying nos tempos e espaços escolares

Orientadora:

Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira

Ano de conclusão: 2017

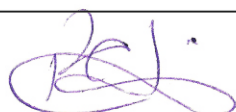
Designação do Doutorado:

Estudos da Criança, Especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE.

Universidade do Minho, 15/02/2017

Assinatura: _____



Declaração de Integridade

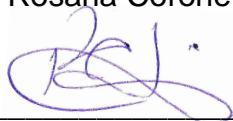
Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 15 de fevereiro de 2017.

Nome completo: Rosana Coronetti Farenzena

Assinatura:



Agradecimentos

Uma palavra plural, é assim que sinto e defino esta escrita consubstanciada em tese.

Irmanada a Admeto (Blanchot, 2001)¹, no desafio de propor alternativas à entropia da unidade ou do antagonismo acérrimo, lancei-me à tarefa, de escrever a partir de uma irreduzível pluralidade.

O processo de trabalho foi um exercício permanente para evitar a igualdade de interlocutores ou o uso de palavras diferentes que se querem idênticas, bem como de abertura paradigmática à dissimetria que transcende a continuidade e a descontinuidade, a predominância e a subordinação e, a mutualidade recíproca. (Blanchot, 2001)¹.

Do início ao fim do estudo, corporificado sob o viés holístico, indissociável do campo da infância, que emerge dentro do campo da educação e o extravasa, houve esforço empenhado para escutar e interpretar os protagonistas do cotidiano escolar, como estruturantes desse espaço social.

Essa intencionalidade voltada a tirar o pano de cima, interrogar, buscar, escavar em profundidade, ir ao fundo, tocar e examinar raízes, bem como o conteúdo subjacente as suas tessituras, produziu um longo e exigente processo de investigação, percorrido integralmente sob o princípio da interdependência e, suportado nas suas diversas frentes por assim o sê-lo.

Numa constelação plural de afetos, Outros especialíssimos garantiram a acolhida, as coordenadas essenciais e a generosa abertura de lugares para ancoragens.

A orientadora desta tese, Professora Doutora Beatriz Pereira Oliveira, que não buscando a conveniência da unidade simétrica, sensibilizou-se para a diferença essencial à palavra, foi decisiva nessa navegação, feita de mergulhos em oceano de complexidade. É a ela que, nutrida pelo sentimento de gratidão perene, dedico as palavras de Blanchot:

(...) falar é certamente reconduzir o outro ao mesmo, na busca de uma palavra mediadora, mas é também, primeiramente, tentar acolher o outro como outro

¹ A Conversa Infinita . Maurice Blanchot. Ed. Escuta. São Paulo, 2001.

e o estranho como estranho, outrem pois em sua irredutível diferença, em sua estranheza infinita, estranheza tal que apenas uma descontinuidade essencial pode preservar a afirmação que lhe é própria.” (2001, p.141)¹.

Merece ser destacada sua presença em respeito à alteridade e hábil ao equalizar estímulo e exigência. Laços de amizade destacam-se como legado dos anos de convívio, pelo que também sou imensamente grata.

Um contributo incorporado à identidade de investigadora, cuja presença e fluidez dispensa qualquer retrospectiva histórica, porque vívido e indissociável do modo de ser e estar no mundo ou de olhar a infância e as crianças que a corporificam, eflui da imersão sistemática no campo da Sociologia da Infância, desvendado e aprofundado sem ressalvas, através de partilha tão generosa quanto fundamentada, pelo Professor Doutor Manuel Sarmiento, um dos seus expoentes que, com notável sabedoria não perde a leveza de um brincador, o que equivale a dizer que não descuida de valores como a afetividade, simplicidade e a abertura para o novo que emerge em cada interlocução com o humano, reiterado nessa condição nas especificidades de uma categoria social geracional plena de direito à cidadania.

A palavra obrigada faz-se rasa e incompleta nessa circunstancia, pelo que se faz necessário complementá-la com o registo do reconhecimento ao professor que em cada aula das unidades curriculares e em cada sessão do Seminário Permanente de Sociologia da Infância abriu caminhos que, percorridos dialógica e coletivamente, produziram feitos como o adentrar em área de aparente utopia: a produção de aprendizados consistentes e vinculados ao compromisso da ação transformadora. Talvez seja o elemento da participação voluntária, empenhada e assídua no Seminário permanente, o que melhor expressa a vitalidade e usabilidade dos saberes mobilizados no contexto, pelo que constitui uma estrutura de máxima valia, ou mesmo iniciativa fundante do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança. Ao professor Sarmiento, e a Professora Dra. Natália Fernandes, minha gratidão por tudo e pela consistência dos aprendizados. Boa parte da herança intelectual trazida na bagagem deve-se a vocês.

Indispensáveis, os suportes no campo académico não seriam suficientes para garantir o bom termo a essa aventura no mundo do conhecimento.

Como portos seguros, acessáveis e acessíveis nas adversidades e calmarias da navegação, estão as mais constantes e amadas companhias do convívio familiar,

minha principal referencia de humanização: Wagner, Bianca e Bruna, aos quais declaro meu irredutível amor.

O tempo de construção da tese foi o da travessia da infância de Bianca e Bruna para a adolescência, vivido numa incrível experiência multicultural. O sentido da pertença a uma cidade humanizada, a espaços públicos como praças e parques, mais convidativos que *shopping centers* ou outros centros do consumo; a uma escola pública vivenciada em tempo integral; a um quotidiano de co-responsabilidade na organização do lar e na gestão do seu orçamento; de autonomia e interdependência, bem como de contínuo enlevamento com os desafios e ensinamentos de uma cultura de infinitas possibilidades é argamassa do currículo oculto construído nessa memorável experiência de vida.

Fez-se um teste de tolerância a todo o grupo familiar o desdobramento do tempo de trabalho, em uma dilatada finalização. Por dois anos adiou-se o usufruir de cada final de semana, feriados e férias. Mais que constatar a paciência e o desprendimento de cada um, há que dizer-lhes da consciência de um não direito a fazê-lo, feito entretanto porque prevaleceu a empenhada disposição solidária com o meu esforço para chegar ao ponto final.

A cada um deles já posso dizer: Estou aqui por inteiro e, é a tua especial sabedoria que me faz ser melhor.

Ao Wagner, querido companheiro de todos os momentos, em sua máxima disposição e competência para diluir um oceano e juntar margens, de forma a estar sempre junto, a ser a presença ativa e afetiva tão desejada no dia a dia familiar: da companhia no chimarrão, no preparo das refeições, nos encantamentos dos passeios, nos diálogos das madrugadas a prova das diferenças de fuso horário, incansável apoio na resolução dos problemas, na sábia ajuda nos temas de casa das meninas, na afinação dos seus violinos... escrevemos uma história bonita de intimidade, respeito mútuo, carinho e compromisso. Isto se chama amor e temos sido seus protagonistas privilegiados. É sua também a co-autoria do trabalho pela ajuda essencial na digitação.

Nesse conjunto de Outros dispostos a exercer a função de placenta, continente sob quaisquer circunstancias, resgato a minha família de origem, em especial a figura materna, que em sua sabedoria educativa foi decisiva para os vínculos estabelecidos com a busca de um conhecimento não dogmático. Desse ponto de vista, posso a firmar a indissolubilidade, desses laços com um saber vivo,

que ao se renovar assume função transformadora. Motivada pela gratidão a esse legado de raiz, garantido pela amorosidade e pela intencionalidade materna determinada a garantir bases educativas humanistas e robustas, registo palavras atribuídas a Nietzsche, que apesar da procura não localizei em sua obra. Traduzem o agradecimento pelos valiosos ensinamentos de gente tão simples e valorosa. “Aprendi a caminhar, desde então gosto de correr. Aprendi a voar, desde então, não preciso de que me empurrem, para sair do lugar.”

Há ainda Outros admiráveis, protagonistas da vida na escola, signatários de uma abertura e disposição que viabilizaram o estudo. Diante dessa notável fortaleza, capaz de suplantar receios e incertezas para lançar-se ao escrutínio de um olhar curioso, crítico e propositivo, declaro meu compromisso ético inquebrantável, a cada um desses participantes, crianças e adultos. É de validade permanente o respeito ao individual, ao que pertence ao coletivo de estudantes e das equipas de profissionais, bem como ao que é institucional. A multiplicidade de interrogações lançadas ao conteúdo gerado nessa iniciativa tem o sentido da busca e do entendimento contextualizado, da triangulação que procura repetições, padrões, analogias, conexões, contradições, enfim o acesso por diversas vias ao que possa estar em camadas não superficiais do campo de investigação. Considero essencial expressar não haver, na integralidade do estudo, o mais fino traço de ceticismo quanto ao valor civilizacional da escola para a infância. Não está em causa a sua validade, nem mesmo qualquer intenção avaliativa dos seus profissionais, entretanto está claramente e para além da concretude da instituição que serviu de referencia ao estudo, o seu modelo de organização, os padrões relacionais, a participação das crianças, o exercício de aluno instituído, a normatividade redutora naturalizada que penaliza a condição de humanidade, o bem estar e a cidadania. As interrogações e reparos construtivos não expressam um discurso opositivo, pelo que não há entrelinhas. A narrativa é clara e, a voz poderá soar dissonante (não destrutiva) porque indica ou alerta para um equívoco histórico, conservado pela força da tradição, que compromete os ideais da escola pública. Portanto, há que se afirmar uma gratidão, inexprimível porque imensa e, em igual medida o reconhecimento à grandeza de uma instituição e dos seus profissionais ao disponibilizarem o contexto como objeto de minuciosa observação.

Não se pode encerrar o registo de gratidão sem uma referência terna às pessoas com as quais se deu o encontro e a reciprocidade dos vínculos, nesse ciclo

da vida portuguesa. A amizade é um bem essencial e que em muito respondeu por nos sentirmos acolhidas e facilmente integradas ao novo contexto. Não há herança mais gratificante que memórias afetivas plenas de laços fraternos, ainda que as lembranças sejam de uma saudade avassaladora. É real e enraizado o gosto pela cultura portuguesa e sua gente.

Na conta da gratidão e do mais que necessário agradecimento, está a Universidade de Passo Fundo, instituição de origem, que na sabedoria de uma gestão vocacionada a consolidá-la como matriz de referencia na pesquisa, na graduação e na extensão nacional e internacional, garantiu as condições para esse intercâmbio, uma experiência formativa valiosa que só fez ampliar a capacidade de resposta ao compromisso da qualidade e da inovação no exercício profissional.

Também à Fundação de Ciência e Tecnologia de Portugal, financiadora de parte da investigação, se faz fundamental registrar meu reconhecimento, pela clareza de princípios e procedimentos, e pela retidão ética em garantir uma avaliação técnica do projeto, não condicionada a critérios de nacionalidade da investigadora. Essa política agrega valores ao campo científico português e internacional, bem como fomenta pontes intercontinentais entre equipas e Centros de investigação. Converte ainda com os valores e propósitos de um dos mais fabulosos e inclusivos programas de mobilidade financiado pela União Europeia, o Programa *Erasmus Mundus*, marco do profícuo trabalho que finda com a apresentação desta tese.

RESUMO

Título: Nas redes do instituído e das transgressões: crianças tecendo seu cotidiano em vivências lúdicas e bullying nos tempos e espaços escolares

Autor: Rosana Coronetti Farenzena

Data: 02/2017

Orientação: Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira

Instituição: Instituto de Educação – Universidade do Minho

Tese de Doutorado em Estudos da Criança

Especialização em Educação Física, Lazer e Recreação

Palavras-Chave: criança – escolarização – corpo – culturas de infância – bullying

O presente estudo estrutura-se a partir de uma investigação realizada em uma escola pública portuguesa, com três turmas: pré-escolar, primeiro e terceiro anos do 1º Ciclo de Educação Básica, através de grupos focais com crianças, observações do quotidiano escolar e entrevistas individuais à educadora, professores, assistentes e auxiliares. Constitui-se como abordagem que prioriza a voz e o fazer da criança, sem perder de vista as suas particularidades e regularidades. Articula e confronta esses aspetos com a voz e o fazer do adulto, no contexto das relações intra e intergeracionais.

A análise crítica e propositiva, que se quer ampla, profunda e atenta à complexidade, interroga o modelo vigente de escolarização da infância, explicitado numa instituição esquecida de que a sua legitimidade como matriz socializadora, e de afirmação de direitos das crianças, renova-se cotidianamente pelo diálogo entre gerações.

Numa perspetiva que referencia o campo de investigação como representativo de uma determinada tendência de educação formal da infância - portanto não construída como crítica a uma escola desse sistema -, desvela-se uma instituição, da sua arquitetura à organização e gestão dos tempos e espaços, desconhecadora das crianças que a habitam. Confirmam esse carácter aspetos como: prioridade ao trabalho individual, silencioso e sedentário em aula; ocupação dos espaços da sala de acordo com o desempenho escolar, com clara estratificação académica e social; restrições ao convívio entre crianças de idades diferentes em

nome de propósitos protetivos; conservação de preconceitos e estereótipos étnicos e de gênero; severa limitação de contato com o meio natural; desinteresse às formas de jogar e brincar e às produções lúdicas das crianças nas culturas de pares; intervenções disciplinares não construídas com os protagonistas dos tempos livres; rotinas tensas de almoço; processos incipientes de reflexão pedagógica colegiada etc. Esses condicionantes da cultura de pares permitem liberdade e invisibilidade aos atos de bullying, constatados nas três turmas. Particularidades do fenómeno, como formas diferenciadas de jogar e de brincar das crianças vitimizadas e das agressoras, ou ainda uma liderança nem sempre explícita - mobilizadora de múltiplas formas de violências contra os pares -, não são levadas em consideração no planeamento escolar. O continuísmo desse modelo responde satisfatoriamente ao imperativo numérico de universalização do acesso à educação formal; entretanto, descuida da dimensão qualitativa, e ainda permite que sejam naturalizadas restrições ao bem estar, às especificidades culturais sociais geracionais e à ação influente das crianças. Entre referências a um modelo centralizado que não concede autonomia, e de resignação a essa estrutura, o discurso docente também revela desejo de transformação do contexto. Permanece como um desafio a percepção da criança concreta, incansável ao apresentar-se como um sujeito pleno, de interlocução e de disposição, para participar ativamente nas decisões do quotidiano escolar. Dizem-nos de diversas formas os sujeitos da infância, da sua capacidade para conciliar ofícios, da sua natureza lúdica, facilitadora, complementar e não opositiva aos aprendizados curriculares. Também revelam, por meios próprios, uma leitura profunda, precisa e propositiva do contexto institucional.

ABSTRACT

Title: In the networks of imposed and transgression: children weaving everyday life in playful activities and bullying in school times and spaces

Author: Rosana Coronetti Farenzena

Date: 02/2017

Supervisor: Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira, PhD

Academic institution: Institute of Education, Minho University, Braga, Portugal

Thesis for PhD, Degree in Childhood Studies, in Physical Education, Leisure and Recreation

Key-words: child-schooling-body-childhood cultures-bullying

The current study is drawn from a research in a Portuguese public school, using focus groups, observations of school daily life and individual interviews to the pre-school teacher, teachers, assistants, and auxiliary staff. Three groups of children participated in the research: one from pre-school, one from first year and one from third year of the 1st cycle of basic Education. This approach was used to prioritize children's voices and actions without losing sight of their particularities and regularities, as well as articulate and confront these aspects with adult's voice and actions in the context of intra and inter-generational relations.

The critical and propositional analysis (wide, deep, and aware of complexity) interrogates the current model of childhood schooling that is performed in an institution that as forgotten that its legitimacy, as a main socializing matrix and affirmation of children's rights, is renewed constantly by dialogue in between generations.

In a non-critical perspective of school, that is representative of a specific tendency in the research field of formal childhood education, an institution that is unaware of the children that inhabit it is unveiled from its architecture and organisation to management of time and spaces. Different aspects confirm these features: priority of quiet, sedentary, and individual work; occupation of classroom spaces according to school academic performance, with a clear academic and social stratification; restrictions to conviviality amongst children of different age groups based on protectionist claims; maintenance of stereotypes and prejudice based on

ethnicity and gender; a severe limitation of contact with natural environment; lack of interest regarding children's ways of play and productions inside peer cultures; disciplinary interventions without the participation of the protagonists of leisure time; tension in lunch routines; incipient processes of pedagogical reflection, etc... These constraints of peer culture enable freedom and invisibility of bullying practices observed in all three groups of children. Different specificities of the phenomenon, such as differentiated ways of playing observed in both victims and bullies, or an unclear leadership that is capable of mobilising multiple forms of violence against peers, are not considered on school planning. The permanence of this model is a satisfactory response to the numeric imperative of formal education universalization; however, it neglects its qualitative dimension and allows a naturalization of restrictions to children's well-being, of social, cultural, and generational specificities and to children's influent action. Despite references to a centralized model that allows little autonomy, and to a resignation to this structure, teacher's discourses also reveal a desire for transformation of the context. The perception of children as concrete and as full subjects of interlocution and disposition to actively participate in decisions of everyday life in school remains as a challenge. Subjects of childhood can display in multiple ways their capacity to conciliate different metiers that are non-opposing of curricular learnings, whether playful, of facilitation or complementary ones. They also reveal by their own means a deep, precise and prepositive capacity of reading the institutional context.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	xi
ABSTRACT	xiii
ÍNDICE GERAL	xv
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA.....	5
CAPÍTULO I – A DIMENSÃO LÚDICA NA INFÂNCIA: ESTRUTURANTE DA CONDIÇÃO DE HUMANIDADE	7
CAPÍTULO II – A REGULAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA, A REDUÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS DO BRINCAR E AS REPERCUSSÕES NOS PADRÕES RELACIONAIS QUE SE ESTABELECEM	11
CAPÍTULO III – UM MODELO DE ESCOLA PARA A INFÂNCIA ALHEIO AO CAPITAL CULTURAL E SOCIAL DO JOGO E DA BRINCADEIRA: TERRITÓRIO PARA O BULLYING ESCOLAR	15
CAPÍTULO IV – BULLYING ESCOLAR: UM FENÓMENO ONDE OS NÚMEROS NÃO EXPLICAM TUDO.....	23
4.1 – Revisitando a literatura: os estudos sobre o bullying.....	27
4.2 – Sobre a vitimização	32
4.3 – Sobre a agressão	37
4.4 – Sobre os observadores	39
4.5 – Sobre os programas de intervenção	40
PARTE II – DIMENSÃO METODOLÓGICA.....	47
CAPÍTULO V – OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	49
5.1 – Questões de Investigação.....	49
5.2 – Objectivos Gerais:	51
5.3 – Objectivos Específicos:	52
CAPÍTULO VI – METODOLOGIA	53
6.1 – Modelo de Investigação	53
6.2 – O Campo e os Participantes da Investigação	57
6.3 – Contexto do estudo, da escola e de seus participantes	58
6.4 – Processo de Recolha de dados e Instrumentos	60
6.5 – Autorizações e Princípios Éticos.....	63
6.6 – Categorias de análise.....	65
6.6.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno	66
6.6.2 – Processos socializadores na escola:	67
6.6.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola:	68
6.7 – Entrevistas – estrutura e validação	68
6.7.1 – Aplicação das entrevistas	69
PARTE III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	73

CAPÍTULO VII – A VOZ DAS CRIANÇAS	75
7.1 – Pré-escola	75
7.1.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno	75
7.1.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno	75
7.1.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer	88
7.1.1.3 – Autonomia e organização das crianças	97
7.1.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulações do ofício de criança e de aluno	103
7.1.2 – Processos socializadores na escola	108
7.1.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar	108
7.1.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola	131
7.1.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenômeno	134
7.1.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola	137
7.1.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar	137
7.1.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência cotidiana de jogo e brincadeira na escola	153
7.1.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas	160
7.2 – Primeiro Ano	168
7.2.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno	168
7.2.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno	168
7.2.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer	179
7.2.1.3 – Autonomia e organização das crianças	188
7.2.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulações do ofício de criança e de aluno	199
7.2.2 – Processos socializadores na escola	203
7.2.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar	203
7.2.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola	210
7.2.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenômeno	219
7.2.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola	227
7.2.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar	227
7.2.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência cotidiana de jogo e brincadeira na escola	236
7.2.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas	240
7.3 – Terceiro Ano	242
7.3.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno	242
7.3.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno	242
7.3.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer	262
7.3.1.3 – Autonomia e organização das crianças	283
7.3.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulações do ofício de criança e de aluno	291
7.3.2 – Processos socializadores na escola	298
7.3.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar	298
7.3.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola	314
7.3.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenômeno	331
7.3.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola	341
7.3.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar	341
7.3.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência cotidiana de jogo e brincadeira na escola	358

7.3.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas	370
--	-----

CAPÍTULO VIII – A VOZ DA EDUCADORA E PROFESSORES 377

8.1 – Educadora da Pré-Escola	377
8.1.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno	377
8.1.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno	377
8.1.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer	380
8.1.1.3 – Autonomia e organização das crianças	388
8.1.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulações do ofício de criança e de aluno	390
8.1.2 – Processos socializadores na escola	397
8.1.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar	397
8.1.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola	400
8.1.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenômeno	406
8.1.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola	410
8.1.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar	410
8.1.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência quotidiana de jogo e brincadeira na escola	415
8.1.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas	426
8.2 – Professora do Primeiro Ano	428
8.2.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno	428
8.2.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno	428
8.2.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer	431
8.2.1.3 – Autonomia e organização das crianças	436
8.2.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulações do ofício de criança e de aluno	439
8.2.2 – Processos socializadores na escola	441
8.2.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar	441
8.2.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola	443
8.2.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenômeno	448
8.2.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola	449
8.2.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar	449
8.2.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência quotidiana de jogo e brincadeira na escola	451
8.2.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas	454
8.3 – Professora do Terceiro Ano	457
8.3.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno	457
8.3.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno	457
8.3.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer	466
8.3.1.3 – Autonomia e organização das crianças	474
8.3.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulações do ofício de criança e de aluno	478
8.3.2 – Processos socializadores na escola	484
8.3.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar	484
8.3.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola	489
8.3.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenômeno	492
8.3.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola	494
8.3.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar	494

8.3.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência cotidiana de jogo e brincadeira na escola	498
8.3.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas	502
8.4 – Professor de Educação Física do Terceiro Ano.....	504
8.4.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno	504
8.4.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno	504
8.4.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer	507
8.4.1.3 – Autonomia e organização das crianças	509
8.4.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulações do ofício de criança e de aluno.....	510
8.4.2 – Processos socializadores na escola	513
8.4.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar	513
8.4.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola.....	514
8.4.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenômeno	516
8.4.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola	520
8.4.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar	520
8.4.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência cotidiana de jogo e brincadeira na escola	521
8.4.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas	521
CAPÍTULO IX – A VOZ DA ASSISTENTE E DAS AUXILIARES.....	523
9.1 – Assistente de Educação de Infância	523
9.1.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno	523
9.1.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno	523
9.1.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer	525
9.1.1.3 – Autonomia e organização das crianças	528
9.1.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulações do ofício de criança e de aluno.....	529
9.1.2 – Processos socializadores na escola	530
9.1.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar	530
9.1.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola.....	531
9.1.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenômeno	535
9.1.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola	535
9.1.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar	536
9.1.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência cotidiana de jogo e brincadeira na escola	538
9.1.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas	539
9.2 – Auxiliar para a Educação de Infância e 1º CEB.....	540
9.2.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno	540
9.2.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno	540
9.2.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer	543
9.2.1.3 – Autonomia e organização das crianças	549
9.2.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulações do ofício de criança e de aluno.....	550
9.2.2 – Processos socializadores na escola	555
9.2.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar	555
9.2.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola.....	556
9.2.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenômeno	558
9.2.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola	559

9.2.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar	559
9.2.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência cotidiana de jogo e brincadeira na escola	561
9.2.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas	563
9.3 – Auxiliar “C” para o Primeiro Ciclo	564
9.3.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno	564
9.3.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno	564
9.3.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer	566
9.3.1.3 – Autonomia e organização das crianças	566
9.3.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulações do ofício de criança e de aluno	567
9.3.2 – Processos socializadores na escola	568
9.3.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar	568
9.3.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola	569
9.3.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenômeno	571
9.3.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola	572
9.3.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar	572
9.3.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência cotidiana de jogo e brincadeira na escola	575
9.3.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas	576
9.4 – Auxiliar “H” para o Primeiro Ciclo	577
9.4.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno	579
9.4.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno	579
9.4.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer	579
9.4.1.3 – Autonomia e organização das crianças	580
9.4.1.4 – Papéis e práticas dos adultos nas regulações do ofício de criança e de aluno	582
9.4.2 – Processos socializadores na escola	585
9.4.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar	585
9.4.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola	586
9.4.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenômeno	588
9.4.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola	588
9.4.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar	588
9.4.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência cotidiana de jogo e brincadeira na escola	589
9.4.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas	590
PARTE IV – CONCLUSÕES	593
CAPÍTULO X – CONCLUSÕES	595
10.1 – Ofício de criança e ofício de aluno – a sobreposição do binarismo invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno	595
10.1.1 – Da pré-escola à escola: um pé lá e outro cá – a passagem para um lugar onde de alguma forma já se está	624
10.1.2 – Processos Socializadores na Escola – uma normatividade para responder (e conter) à interatividade	639
10.1.3 – Os lugares fixos em sala de aula: muito mais que uma cadeira a ocupar	642
10.1.4 – Recreios e conflitos: bichos de sete cabeças na organização escolar	646
10.1.5 – Os Conflitos:	649
10.1.6 – O refeitório: ordem e caos	652

10.1.7 – Perspetivas:.....	654
10.1.8 – O Bullying: um ausente presente.....	654
10.1.9 – Os pormenores de uma coprodução multigeracional	656
10.2 – Sustentação das práticas de bullying: o fio da meada oculto no alto desempenho escolar e no discurso politicamente correto.....	667
10.2.1 – A criança desconhecida: preconceito e solidão.....	673
10.2.2 – As lutas a brincar	676
10.2.3 – Interações e particularidades de género.....	679
10.2.4 – Quando contar com a mesma professora/educadora ao longo dos anos se transforma em loteria	681
10.3 – A criança, sua corporeidade brincante e produtora de conhecimento – uma linguagem lúdica com poder de transformação	683
10.3.1 – Dentro e fora das margens: uma participação lúdica e autoral	683
10.3.2 – Tempos Livres: nós górdios na rotina escolar	692
10.3.3 – Acelerar para adultizar e subestimar para dominar: um modelo de contradições	696
10.3.4 – O estereótipos de género: prataria da casa.....	700
10.3.5 – O jogo e a Brincadeira: territórios de Inclusão e Exclusão	703
CAPÍTULO XI – REFLEXÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES.....	717
REFERÊNCIAS	723
ANEXOS	741
ANEXO A – Pedido de autorização aos pais	745
ANEXO B – Guião de entrevista com as crianças:.....	749
ANEXO C – Guião de entrevista para docentes e equipa técnica.....	755
ANEXO D – Guião de Observação:	759
ANEXO E – Entrevistas.....	763
1 - Entrevista Crianças Grupo 1 Pré-Escolar.....	763
2 - Entrevista Crianças Grupo 2 Pré-Escolar.....	783
3 - Entrevista Educadora Pré-Escolar.....	807
4 - Entrevista Assistente Pré-Escolar.....	837
5 - Entrevista Crianças Grupo 1 – 1º Ano	848
6 - Entrevista Crianças Grupo 2 – 1º Ano	868
7 - Entrevista Professora do 1º Ano	895
8 - Entrevista Crianças Grupo 1 – 3º Ano	911
9 - Entrevista Crianças Grupo 2 – 3º Ano	940
10 - Entrevista Professora do 3º Ano	971
11 - Entrevista Professor Ativ. Física e Desportiva do 3º Ano.....	1014
12 - Entrevista Funcionária Câmara Municipal	1022
13 - Entrevista Auxiliar da Ação Educativa	1036
14 - Entrevista Assistente Operacional.....	1049
ANEXO F – Diário de Campo.....	1061

INTRODUÇÃO

Alterações significativas nas vivências lúdicas das crianças, indissociáveis dos fenômenos de urbanização e alargamento dos tempos de escolarização da infância, entre outros, determinam especificidades ao ofício de criança. Conhecer e compreender as partes e o todo, ou seja, percorrer os caminhos complexos dessa tendência, com força de formação identitária, da subjetividade e social geracional, é uma necessidade de primeira ordem na perspectiva da qualificação dos processos educativos da infância. Respondê-la é também fazer uma leitura precisa e interpretativa das relações entre a cultura lúdica produzida pelas crianças, em interações com os adultos, no ambiente familiar, comunitário, e escolar e os processos de socialização que nesse território ganham vida. Eis um desafio relevante que se apresenta à investigação acadêmica no campo dos estudos da infância.

À academia, lócus legítimo de renovação e espraiamento do conhecimento humano, distinguida na responsabilidade da formação profissional docente, não é possível acomodar-se nesse lugar de reconhecimento. Renovar-se e afirmar-se como sustentáculo de transformações sociais consonantes com os direitos humanos e com políticas de conservação ambiental é o seu desafio cotidiano, o que também faz no campo da formação e da investigação.

Uma tese é uma via concreta dessa participação na comunidade. Produz conhecimento credível e consistente sobre e no campo investigado e, especialmente permite sentir o pulsar da academia, desnuda-a quanto ao alcance e a natureza da sua intencionalidade e ações.

O faz através da qualidade da investigação – ou da sua falta -, do que revelam seus participantes, no caso adultos professores, assistentes e auxiliares da ação educativa, e crianças estudantes. Também a investigadora revela o paradigma válido na academia ao tecer, fio a fio, o trabalho de investigação e culminá-lo em conclusões que, assentes num compromisso ético, devem ser mais do que a apresentação costurada de camadas da realidade. É esse passo além, em ambiente propositivo que pretendemos dar.

Dar voz as próprias crianças, como protagonistas críticos das suas trajetórias de vida, nos parece um bom caminho a percorrer, quando se acredita na afirmação

da escola em sua totalidade educadora. Projetos educativos que legitimem a autoria e a cidadania da criança, instituindo uma cultura lúdica, promovem uma educação moral e social favorecedora à convivência humana. Valores como tolerância, respeito às diferenças e prática dialógica, potenciais neutralizadores de comportamentos agressivos, são desenvolvidos através das interações sociais concretas/experenciadas, mais que a partir do regramento apresentado no discurso/pregação educativa, entretanto é preciso ir à campo, porque há indicativos de todos os lados, sobre uma fratura em expansão no modelo escolar, entre a teoria educacional e a práxis pedagógica, portanto entre o conhecimento produzido pela sociologia da infância, antropologia da infância e outras áreas, que renovam conceitos fulcrais à prática educativa e a organização da escola e do currículo. Faz-se necessário buscar os entendimentos de criança, infância, ensino e aprendizagem que sustentam o fazer educativo, bem como o de sujeito de direitos, com competências para exercer ação influente no ambiente de inserção social e seus desdobramentos na socialização patrocinada institucionalmente.

Um presumível processo de escolarização, orientado por objetivos conteudistas e pragmáticos, que conotam a infância como uma condição de “vir a ser”, ou como categoria de passagem, impõe um roteiro mínimo e, por vezes didatizado, portanto invasivo, quando não pautado pelo espontaneísmo e pela omissão, em relação à mediação docente possível, ao universo das interações lúdicas da infância. Investigar o significado e a trama de relações desse enquadramento lúdico e, portanto da linguagem de excelência de produção e expressão do ser criança, com a emergência de contextos relacionais favoráveis à agressão continuada entre pares, referenciada como bullying escolar, é o objetivo desta investigação qualitativa, desenvolvida através de um estudo de caso, em uma escola pública do norte de Portugal.

O recorte de pesquisa permitiu concentrar esforços de investigação nas experiências escolares e nos significados que lhes são atribuídos, por crianças no exercício do ofício de aluno pertencentes a três turmas: uma de pré-escola e duas do Primeiro Ciclo de Educação Básica – 1º CEB daqui para a frente denominado. Nesse foi escolhida uma turma de 1º ano e outra de 3º ano, com o propósito de garantir uma visão do processo educativo. Grupos focais, e observações sistemáticas no terreno escolar, produziram denso material de análise.

Para responder ao compromisso de garantir a manifestação e a escuta sensível da diversidade de vozes dos protagonistas da vida escolar, também adultos em exercício educacional/profissional com as três turmas foram incluídos nesse recorte e entrevistados individualmente: professores, educadora, assistente, funcionária e auxiliares da ação educativa.

Se a eficácia dos programas de prevenção e de intervenção diante do bullying se condiciona à profunda compreensão das especificidades contextuais do problema e da dinâmica organizacional, toda a iniciativa que se pretenda bem sucedida, deverá ter em conta as lógicas socializadoras valorizadas no modelo escolar, ao qual as crianças tem acesso em idades precoces.

É a isto que nos lançamos.

PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA

Em tempos onde co-habitam correntes culturais contraditórias, que permitem o reconhecimento do brincar como necessidade de primeira ordem à natureza humana, tanto quanto a afirmação de um sistema de educação formal para a infância em descompasso com a perspectiva lúdica da criança, faz-se necessário analisar a cultura relacional e as valências socializadoras emergentes nesse modelo educativo. A regulação sistemática do corpo, a redução dos tempos e espaços para brincar e a fragilidade das práticas alicerçadas nos princípios de participação e de autonomia, tem repercussões que precisam ser conhecidas. Importa aqui olhar esse contexto no eixo das interações entre pares e da incidência do bullying escolar, fenómeno identificado na quase totalidade das instituições onde é investigado.

CAPÍTULO I – A DIMENSÃO LÚDICA NA INFÂNCIA: ESTRUTURANTE DA CONDIÇÃO DE HUMANIDADE

“Ninguém põe em dúvida que o brincar, não só faz parte da vida da criança, mas é a própria criança.” (Santin, 1990, p.25). Para além de um momento determinado e circunstanciado, que emerge de bases biológicas e articula dimensões corporais e relacionais, o brincar é afirmativo da condição humana. Em continuidade com o mesmo autor, pode ser vivido de muitas formas sem, entretanto, ser reduzido a comportamentos específicos ou, a momentos regidos por objetivos de preparação para o “verdadeiro tempo de ser”, a vida adulta. Éticas de convivência são estabelecidas ao brincar. A impossibilidade de brincar significa, nesta perspectiva, uma interdição identitária. O comportamento lúdico radica na criatividade, no simbolismo e no estabelecimento de vínculos. Supõe a vigência dos postulados de colaboração e de compartilhamento (Pereira, 2008), habitualmente negligenciados frente ao mundo da razão e do trabalho. Está consolidada uma tradição que não prevê o reconhecimento do brincar na sua componente de formação da cultura e da história humana. Esse descarte é, em si, um condicionante ao desenvolvimento humano, com repercussões nos modelos socializadores da infância.

O processo de humanização, enquanto condição cultural, para além das condições biológicas que o influenciam, é assertivamente marcado pelo viés social,

que se inaugura na relação materno infantil (uma relação vivida no brincar, na intimidade corporal e na aceitação mútua) A entrada da criança na escola reconfigura esse paradigma relacional, provocando a substituição do postulado da confiança para o do controle e da exigência. (Maturana, 2004).

Poderia ser diferente, mas não tem sido. A Pedagogia tradicional negligencia o brincar e o jogar, reduzindo-os a manifestações mecânicas como relaxamento ou , queima de um excedente de energia, quando não a atividades iscas, usadas com o propósito de amenizar ou facilitar o trabalho escolar. (Kishimoto, 2003). Esta visão redutora não corresponde à importância, ao significado e a forma que as crianças destinam ao jogo e a brincadeira. (Piaget, 1985).

Brougère (1998), Fortuna (2001), Freire (2002), Huizinga (1999), Maturana (2004) e Santin (1988) questionam o uso do brincar/jogar enquanto valor agregado para suavizar a aprendizagem, ou torná-la menos enfadonha.

[...] o potencial educativo do jogo é mais forte que o mencionado pelos pedagogos de modo geral e é mais importante pelo que encerra em si mesmo do que pelo que pode arrastar na sua sedução, isto é, o caráter utilitário fartamente aproveitado pela escola. (Freire, 2002, p.81).

Embora o ensino não seja uma atividade solitária, e sim a de uma equipa que atua em conjunto (Sarmiento, 2002) a perspectiva lúdica do professor é um elemento determinante à totalidade e aos microssistemas do contexto lúdico institucional. Está em interdependência com a atualização dos potenciais e capacidades lúdicas, individuais e coletivas, dos múltiplos protagonistas da cena escolar. Nessa, tem força para alavancar um processo de cidadania ativa da infância, ou o seu contrário. Enfim, relaciona-se de tal forma com o clima escolar, que se faz pertinente a problematização rigorosa e contínua, da formação profissional e as concepções de homem que dissemina, nomeadamente de *homo ludens*.

Uma prática pedagógica impermeável ao novo, ao imprevisível e as recombinações que emergem do brincar, é contrária ao pensamento científico, impede que se complete o ciclo de aprendizagem, em que são mobilizadas as capacidades de observação, experimentação, elaboração de hipótese, deduções, recombinações, etc., e está a serviço da dissociação teórico prática por ser a escola território gerador de abertura e proximidade com o conhecimento, o que se afirma por margens alargadas de interatividade e comunicação humana.

Os processos do brincar, dotados de uma dinâmica simbólica e representacional que exigem a ativa participação do corpo, são insubstituíveis para

delimitar as esferas do real e do imaginário. (Piaget, 1975; Vygotsky, 1987 e Wallon, 1989). São vias preferenciais para a atualização e ressignificação de desejos, sentimentos e valores. Embora pautados pela inteira absorção do brincante no momento em que a ação é presentificada, operam a conjugação de tempos distintos, em movimento de ativa aprendizagem – o vaivém de memórias, emoções e novas possibilidades de compreensão. Representam, portanto a garantia de abertura cognitiva diante do mundo que se apresenta, ou mesmo, as condições para apropriar-se do conhecimento necessário - a partir da consciência de si -, ao exercício da melhor cidadania nesse contexto.

Grande parte da literatura sobre a infância, converge quanto à indissociabilidade do brincar e do ser criança, sejam essas abordagens complementares, ou não no campo conceitual e ideológico. A escolarização antecipada, entendida como um processo de disciplinamento corporal e de sujeição da criança a um cotidiano de rotinas aceleradas com vistas a sua emancipação - alfabetizar-se num tempo definido institucionalmente e em desconsideração as suas formas de participar e decidir nessa construção -, é uma das áreas pantanosas, em que atuam interesses multigeracionais, culturais, sociais e políticos.

O uso compartilhado de lentes entre autores como Amado (2015), Benjamin (2004), Brougère (1998), Buytendijk (1974), Chateau (1987), Chawla et al (2014), Decroly (2002), Delalande (2006), Ferreira (2002), Huizinga (1999), Maturana (2004), Moyles (2002, 2006), Neto (2015), Piaget (1975), Vygotsky (1993), Wallon (1989) e Winnicott (1975), no reconhecimento à função estruturante do brincar, se estende à percepção das estruturas lúdicas que mobiliza, como a espontaneidade; criatividade; resiliência; auto-estima; superação; resolução de medos e ansiedade; identificação e avaliação de riscos; capacidade de aprendizagem; habilidades motoras; autoconhecimento e desenvolvimento de uma corporeidade livre; respeito ao outro; consciência ambiental; senso de justiça; autonomia, interdependência; convivialidade; cooperação; respeito à diversidade; comunicação; e o que, entre outras tantas estruturas fundantes, definimos em linguagem coloquial como “jogo de cintura” para a vida.

O brincar e o jogar, como momentos do ato de aprender, constituem-se em possibilidade para o desenvolvimento de uma rede de interações configuradas na participação, na inclusão, no compartilhamento, na compreensão, no respeito e no pensamento sistêmico (Maturana, 2004). Dar vez a essas possibilidades,

configurando-as em realidade efetiva é um dos compromissos da educação escolar da infância. Uma concepção do brincar enquanto fundamento do humano, esquecido conforme Maturana (2004), do qual não se pode abrir mão sob o risco da alienação, resulta de profunda mudança cultural, sem se restringir a algumas melhorias tangíveis na escola, como a disponibilização de materiais, de quadras de esporte ou de alguns períodos para as vivências lúdicas. Freire, ao tratar do jogo inevitável diz que o tempo de brincar nunca passa. Hipotetiza sobre o caráter educativo do brincar/jogar:

O jogo como tematizador de aprendizagens, o jogo como um fim em si mesmo, como formador da inteligência criativa que se dirige aos problemas da sociedade e como formador da individualidade, já que um dos objetivos primordiais da educação é ensinar as pessoas a serem elas mesmas. (2002, p.100).

Se o jogo está na raiz mesmo do desenvolvimento do mais precioso atributo humano, aquele do qual nasceu toda a cultura humana, isto é, as representações mentais, seu papel educativo é decisivo e vai além da educação escolar. Se a escola nunca soube lidar com essa questão, porque nunca a compreendeu, isso não destitui o jogo de sua importância na educação das pessoas, porque ela não ocorre somente nas escolas. Porém, se o ensino formal trabalha na contramão da inteligência criativa, alijando de seu currículo o ócio, o lazer, o lúdico, o jogo, e se os jovens ocupam parte de suas vidas em salas de aula, sem dúvida isso constitui um prejuízo considerável para a civilização humana. (2002, p.99).

Em síntese, a qualidade da educação da infância está definitivamente ligada à qualidade dos jogos e brincadeiras experimentados pela criança. Há um reducionismo que fere as funções da própria instituição, quando esta desconsidera o caráter estruturante das vivências lúdicas e delas se apropria, com a regulação impositiva e de caráter conteudista, dos tempos e espaços da vida escolar (Pereira, 2009). O brincar e o jogar desenrolam-se num espaço de subjetividade o que os descola das obrigações objetivas. “A esfera do jogo é a esfera das imagens e, com isso, a esfera das possibilidades e da fantasia” (Buytendijk, 1974, p.68). As relações entre o jogo, a brincadeira e a educação precisam ser clarificadas, o que passa longe de considerá-los conteúdos de ensino ou recursos pedagógicos. É essa clareza que deve buscar a escola, explicitando-a em seu projeto pedagógico.

CAPÍTULO II – A REGULAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA, A REDUÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS DO BRINCAR E AS REPERCUSSÕES NOS PADRÕES RELACIONAIS QUE SE ESTABELECEM

A universalização da educação formal da infância representa um avanço societal incontestado e concretiza uma condição de cidadania para uma geração não dominante na sociedade. Ainda assim, por se tratar de um processo regido exclusivamente por padrões adultocêntricos, com a concentração de participação e poder numa única geração, quando a relação é visceralmente bidirecional, quando não multidirecional, considerando o protagonismo familiar e comunitário, faz-se um movimento duplo, de negação do próprio direito que procura garantir.

Se os projetos pedagógicos, polidos pelo refinamento discursivo, mascaram essa contraforça, o mesmo não acontece com as práticas pedagógicas e com os padrões relacionais efetivamente vigentes no cotidiano da escola, que presencializam e reatualizam um dos marcadores da cultura ocidental: o “racionalismo pragmático,” (Capra, 1991, p.359). Dessa forma, o atributo da apropriação (Maturana, 2004) faz-se o sentimento predominante na coexistência social da cultura escolar, uma coexistência não refletida. A infância nutre-se desse modelo como fonte e fundamento cultural. Enclausurar e desfigurar o brincar são linhas políticas dessa cultura, que tem no afunilamento do espaço interativo e relacional da criança um mecanismo ajustado para disseminar o paradigma do assujeitamento como barreira à autonomia, à criatividade, à espontaneidade e a consciência da interdependência multidimensional.

Nesse modelo, perde-se de vista o brincar como espaço privilegiado para o reconhecimento e a legitimação das diferenças. A vida na escola passa a ser o período preparatório para uma conduta defensiva: disputas, tentativas de “correção” e enquadramento do diferente; supressão da mobilidade e da autonomia do outro. Por força da tradição do exercício vertical e invasivo de poder, essas máximas favorecem determinados padrões interativos, pressionam e estreitam fronteiras do jogo e a brincadeira, ainda que não consigam submeter completamente as características, vontades e decisões da categoria social geracional protagonista da cultura lúdica na escola. Nesse cenário, a identidade docente é bem representada por uma imagem representativa de poder e de controle, disciplinadora, severa,

repressora, intolerante à desobediência e as manifestações da subjetividade, num visível distanciamento da função mediadora.

Como promover mudanças nesse tão fantástico quanto perverso mecanismo de conservação da cultura? Será possível alterar esse modelo socializador perverso à vida humana, e não só, através do próprio processo educativo, considerando-se que a condição humana se afirma no espaço da cultura? Ultrapassará a linha da utopia educativa, evocar a vida na escola para a infância como “[...] um modo de coexistência no qual o amor, o respeito mútuo, a honestidade e a responsabilidade social surjam espontaneamente do viver a cada instante esta configuração do emocionar, porque nós todos o co-criamos em nosso viver juntos?” (Maturana, 2001, p. 199).

Uma pedagogia escolar regida por propósitos utilitários, fundados na racionalidade como valor único, subtrai espaço para simbolizações diferenciadas e inesperadas, necessárias a uma realidade sensível, com estruturas educacionais aptas a acolher e responder à multiplicidade de dimensões do humano e ao seu melhor desenvolvimento. Assume ainda o papel de sustentação de um modelo aversivo à linguagem corporal, num contexto em que a aprendizagem está diretamente vinculada à participação do corpo, e assim às possibilidades de uma corporeidade livre para descobrir-se, ao outro e ao mundo. “O ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. (...) assim, a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim vida, aqui e agora”. (Freire, 1984, p.15). A ação corporal é o elemento mediador, pelo qual a criança articula o mundo que já está em si e o mundo exterior. É no espaço da brincadeira e do jogo que se definem os padrões vinculáveis com o mundo social. “Quando se serve à pedagogia, o jogo, de modo geral, deixa de ser jogo para ser profanado por estratégias que, de modo algum, levam em conta o verdadeiro papel educativo da atividade lúdica.” (Freire, 2002, p.81).

Certamente que haverá movimentos de mudança, começados pelas bordas, centrados na melhor distribuição dos elementos de poder e direito de participação entre os protagonistas do processo educativo, o que se traduz em ação quotidiana influente. Há que se conhecer profundamente o contexto da educação formal, para compreendê-lo e, a partir daí, perspectivar reconfigurações que avancem para além do apego a universalização da educação escolar como valor absoluto. Essa lógica

exprime-se na sobrevalorização ao fator quantitativo – todas as crianças na escola -, com descuido à qualidade dos processos educativos.

Faz-se portanto legítimo, problematizar a vida das crianças na escola, a partir de um eixo da centralidade da condição/norma de infância: o brincar. Se “[...] em época mais otimista que a atual, a espécie humana recebeu a denominação de *homo ludens*, e houve a compreensão de que não somos tão racionais quanto a ingenuidade e culto da razão [...] nos fizeram supor [...]” (Huizinga, 1999, prefácio), há que questionarmos a totalização de valores, estruturada em duas únicas perspectivas: a educação do *homo sapiens* e do *homo faber*, porque conforme Morin: “O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*)”. (2001, p.58).

Compreender como essa tradição fragmentária se manifesta e conserva nos projetos de educação da infância, ou o seu oposto, identificar e compreender movimentos inovadores, traduzidos em projetos pedagógicos assentes nos valores da autonomia, da participação compartilhada, da concretização da cidadania infantil, do coexistir pautado pela reflexividade institucional, o que supõe a participação dos diferentes, e relacionar esses modelos à emergência de uma cultura escolar favorável ou resiliente à violência, especialmente ao bullying, é o grande motor deste projeto de investigação, que se espera, possa representar elemento de impulso aos “movimentos das bordas”, anteriormente referidos.

Nesse eixo de análise insere-se a necessidade de problematizar uma antinomia, não solucionada, que demarca a sala de aula como espaço de aprender e o recreio como território do brincar. Numa abordagem dessa natureza há ainda que se ter presente outras polarizações, como o nada profícuo embate entre o livre brincar e o brincar dirigido, ou entre a vertente recreativa e utilitarista do jogo. Infindável tensão tem sido produzida por partes determinadas a estabelecer um aparato teórico radicado em divisões ou em classificações atomizadas, que reivindicam um carácter científico quando dessa condição estão distanciadas, porque esvaziadas da visão de totalidade.

Essa tensão, impeditiva do diálogo, ocupa um espaço que poderia ser o da busca de mais preciso entendimento das especificidades do ser criança e dos processos do brincar, centrais na produção do capital cultural geracional. Avançar na qualificação da vida na escola exige abertura dos adultos às vozes das crianças, num outro sentido que não a habitual manifestação ordeira, previsível e seletiva nas respostas as atividades curriculares. É a ação influente desses “seres plurais”, em

sua cultura legítima – “não legítima” numa cultura escolar massificada –, (Lahire, 2006), que se perspetiva aqui como participação.

Do esforço para garantir a plena expressão das diversas vozes, de crianças e de adultos, bem como do rigor interpretativo demandado é constituído este estudo em busca de conexões entre a cultura lúdica da infância escolarizada e o bullying no mesmo contexto institucional. Esse fenómeno, ora suscetível ao hiperfoco das justificações de natureza midiática, política ou academicista, ora à minimização, decorrente da unidirecionalidade do olhar adulto, precisa ser diligentemente desvendado no contexto em que é produzido.

CAPÍTULO III – UM MODELO DE ESCOLA PARA A INFÂNCIA ALHEIO AO CAPITAL CULTURAL E SOCIAL DO JOGO E DA BRINCADEIRA: TERRITÓRIO PARA O BULLYING ESCOLAR

Da escola do século XXI, “espaço institucional onde cabem todas as utopias igualitárias, tanto quanto os processos mais refinados de dominação” (Sarmiento, 2010), espera-se uma intervenção que assegure mecanismos de participação aos diversos sujeitos da ação. Não pode ser pensada como “fábrica de cidadãos” (Sarmiento, 2007, 2010), se dinamizada por um projeto político-pedagógico orientado à afirmação das estruturas de cidadania da infância. A inclusão plena de todas as crianças, como expressão da cidadania social, supõe uma identidade institucional comprometida com os interesses das crianças. Para o que é preciso dar-lhes voz; permitir que se expressem por linguagens próprias e reconhecer-lhes a legitimidade.

Essa cidadania participativa, pressupõe a audição ativa das vozes das crianças e a garantia das vivências infantis preservadas da “colonização” feita pela governança adulta. É portanto [...] preciso tirar as crianças da condição de objetos para deixá-las advir como agentes de sua própria ação e discurso.” (Barbosa, 2007, p.1066). Não tem sido assim e permanece por ser afirmado o espaço de uma cidadania plural, para crianças plurais, com diferentes experiências de vida, na estrutura e nas dinâmicas da escola para a infância.

Na esfera documental, não há mais espaço de dúvida para o reconhecimento dos processos do brincar e do jogar como direitos das crianças. Desde o início da educação de infância, datada no fechamento do período monárquico em Portugal, (Cardona, 1997), conforme registo do Diário do Governo, nº141 de 27 de Junho de 1886, a relação “criança e brincadeira” é direta ou indiretamente reiterada.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, de 1997, nomeadamente na Área de Expressão e Comunicação e, nos “Domínios da expressão motora, dramática, plástica e musical”, referenciam o corpo como instrumento de relação com o mundo, e invocam um “carácter lúdico” de exploração da linguagem, ou de que se revestem muitas aprendizagens. Ainda que haja o propósito de evidenciar esse último como valor fundamental às interações ou como um dos fundamentos do trabalho educativo, essa perspetiva é merecedora da maior atenção que lhe foi destinada no processo de atualização da OCEPE (Ministério da Educação, 1997).

Homologada pelo Despacho n.º 9180/2016, a revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE, clarifica e valoriza o brincar. Ressalta o pré-escolar como primeira etapa da educação básica, o carácter não classificatório do Jardim de Infância, e a necessidade de uma avaliação formativa. Introduce o domínio da Educação Física, em substituição ao da Expressão Motora, com ênfase na consciência corporal, que entendemos como um alargamento conceitual, e a reafirmação do carácter não mecanicista das abordagens.

Também define no domínio da Educação Artística a atenção à diversidade de linguagens, nomeadamente as artes visuais, o jogo dramático, a música e a dança. A exemplo da versão anterior, observa a necessidade de uma abordagem integrada e globalizante das áreas de desenvolvimento e aprendizagem, e destaca o brincar como “[...] a atividade natural da iniciativa da criança que melhor corresponde a sua forma holística de aprender.” (Ministério da Educação, 2016. Secção 2.1).

Um dos avanços em relação ao documento base é a definição clara de que brincar é esse que interessa ao processo educativo. Descarta-o enquanto meio para manter a criança “ocupada ou entretida”, e situa-o como uma vivência promotora de desenvolvimento e aprendizagem, porque mobiliza prazer, concentração, persistência, empenhamento e envolvimento, portanto pertença e participação. (Ministério da Educação, 2016. Secção 2.1).

No âmbito internacional, passados mais de trinta anos da Declaração dos Direitos da Criança de 1924, omissa diante da ação corpórea e lúdica da criança, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 (UNICEF, 1959) assume a composição criança-brincadeira como um importante direito de proteção ao destacar, no Princípio 7, o compromisso da “sociedade e das autoridades públicas com o direito da ampla oportunidade à criança, para brincar e divertir-se”. Posteriormente, decorrido outro ciclo de três décadas, a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, associa, no Artigo 31 o “direito ao lazer, às atividades recreativas e culturais” ao fator da participação infantil e reconhece a necessidade de “tempos livres” para essa categoria social. (UNICEF, 1989).

A aproximar-se o marco de outro ciclo de trinta anos, a pedagogia disseminada pela tradição ainda não mostra sua capacidade para exprimir clareza conceitual e metodológica a respeito, mantendo-se o modelo de organização da escola e curricular reativo às expressões lúdicas e às transformações que ensejam no âmbito individual e social.

Pedagogias participativas são coproduções multigeracionais, mediadas pelos ofícios de criança, de aluno, de professor, etc. Reconhecem que no brincar as crianças realizam interpretações singulares, criativas e frequentemente críticas das formas e conteúdos do universo de inserção, concretizando o exercício de uma “cidadania cognitiva” (Sarmiento, 2010).

O imaginário infantil, atualizado e ressignificado continuamente no brincar, é um fator de conhecimento, e não uma incapacidade, um erro ou marca de imaturidade (Sarmiento, 2005, 2010). Neste sentido, a escolarização da infância não pode ser a negação do direito de brincar, muito menos a transferência da normatização do campo lúdico ao mundo adulto. Ao brincar, terreno de simbolismo, de representações e de interações sociais fundantes, corresponde um espaço-tempo próprio, de afirmação da cidadania íntima da criança.

A antecipação do ingresso no mundo da escola, e alargamento das horas diárias vividas na mesma, que assume um novo papel, o de gerir os tempos livres das crianças, exige mecanismos participativos contínuos nessa reinvenção – o conjugar de funções tradicionais nunca plenamente respondidas, com outras recentes de igual complexidade.

Tomadas como fios condutores de uma reflexão que interroga a realidade para compreender o que está inacessível, e adaptadas ao contexto, as interrogações de Maturana 2004, instigam esforços crítico-propositivos: Que interações, emoções, ações e conversações pautam o universo lúdico da infância no contexto do processo formal de ensino e aprendizagem, não como fenómenos ocasionais, mas como modos quotidianos de vida? Podem as atuais redes de interações serem desestabilizadas e reestruturadas? Será possível garantir o espaço para o brincar como um dos mais originais e complexos fundamentos do humano, numa ótica não linear ou afastada da totalidade da existência? Até quando permanecerá a escola como refém de um fenómeno que a impossibilita de organizar e articular o conhecimento? Nesse modelo vocacionado às antinomias e aos antagonismos sucumbe o princípio dialógico, única via para o pensamento complexo, (Morin, 2000) que não cede à tentação de suprimir dimensões complementares para situá-las como antagónicas, e apto a reconhecer a diversidade dessas instâncias como indissociáveis dos fenómenos sociais.

Percebe-se ainda com muita dificuldade que a disjunção e o esfacelamento de conhecimentos afetam não somente a possibilidade de um conhecimento do conhecimento, mas também as possibilidades de conhecimentos sobre nós mesmos e sobre o mundo. (Morin, 1999, p.23).

No epicentro das expressões lúdicas estão a curiosidade, o desejo de aprender, de conhecer-se e conhecer, de repetir e recriar situações satisfatórias, elaborar vivências dolorosas; superar medos, angústias; interagir e vincular-se... (Aberastury, 1992). também a espontaneidade e o pensamento criativo, construções sociais sem livre trânsito no contexto escolar.

Relações impessoais, rigidez tomada como sinônimo de seriedade, ambientes tensos e pouco afetivos, onde o corpo e sua linguagem causam um estranhamento mobilizador de normatizações tão autoritárias quanto homogeneizadoras, configuram frequentemente a interatividade nesse ambiente. São emoções espúrias aos princípios e missão da escola, embora apresentadas com um sentido de racionalidade, próprias de contextos distanciados dos propósitos democráticos, inclusivos e emancipadores, publicamente assumidos.

Mesmo diante do pressuposto de que a valorização do brincar ocupa a centralidade de algumas políticas públicas para a infância, também os discursos dos educadores, faz-se pertinente questionar se há, de facto, correspondência com o currículo vivo da escola:

A maioria dos professores diz que considera valioso o brincar e que ele tem um lugar na sala de aula, mas a maioria também indica implicitamente, por suas atitudes que este lugar não é tão importante, sendo secundário às atividades que eles dirigem e supervisionam. Porém, especialmente nas escolas de educação infantil, não existe nenhuma evidência de que este ensino diretivo promove uma aprendizagem real nas crianças, pois ele raramente parte de onde as crianças estão prontas para começar. Os professores ensinam a partir do nível e do pondo de vista nos quais imaginam que as crianças devem estar, e não a partir da compreensão de onde as crianças verdadeiramente estão. Isso parece originar-se da visão do professor como um instrutor que sabe o que precisa ser ensinado e segue em frente para ensinar isso [...] (Moyle, 2002, p.100).

As formas típicas de viver a infância contemporânea vinculam-na ao modo de vida adulto. Poderá a escola, no geral, tão presa à argumentação racional, à objetividade e imersa num co-existir pautado pelas hierarquias e controles, pela dominação autoritária, pela obediência e pela competição predatória, oxigenar o próprio e outros modos de viver? Não raro a participação docente no terreno do brincar encerra-se na ação de liberar as crianças para os tempos livres e, posteriormente exigir-lhes uma formação em fileira para o retorno às “atividades

sérias”. Essa rotina não é suficiente para que se perceba a qualidade da relação intencionalidade, planeamento e prática. Também há práticas que em nome do ótimo desenvolvimento motor ou de propósitos higienistas adotam um protocolo rígido de atividades, as quais retiram do aluno a possibilidade de ocupar o papel de sujeito do jogo ou da brincadeira.

Entre variações na prática educativa, prevalece a ideia de haver um rebanho incapacitado a gerir os próprios caminhos e, por isto a precisar de um pastor. Em outras palavras, trata-se do continuísmo dos “velhos esquemas de docilidade” Foucault (2002).

Nos casos em que o desporto institucionalizado, com alta carga de normatização, regramento e caráter classificatório, entre hábeis e inábeis, constitui o conjunto maioritário das práticas pedagógicas voltadas ao jogo no 1º CEB, importa questionar o significado do êxito de equipas escolares nas competições. Não pode ser apenas o do triunfo de um treinador e de seu restrito grupo de atletas, nem mesmo corresponder a um critério absoluto de mérito do projeto de ensino.

Um sistema de práticas institucionais antagônicas às interações inclusivas, aos laços sociais, à abertura ao novo e à diversidade, entrelaça-se a uma cultura do pensamento único, propícia às violências escolares. Tendência que pode ser relacionada às múltiplas formas de violências manifestadas no campo institucional e, dentre essas à constatação do bullying escolar, em praticamente todos os contextos onde o fenómeno é investigado. (Costa et al. 2013a e 2013b, Olweus, 1993, Pellegrini, 1993; Pereira, 2008 e Smith & Sharp, 1994).

A complexidade dessa manifestação, que demora a ser reconhecida pelos professores e demais adultos dos contextos de vida das crianças envolvidas, e que se refere à violência intencional e sistemática entre pares, no seio de uma instituição com função educadora e de humanização (Pereira, 2006), exige numa perspetiva de investigação e de proposição, um diálogo interdisciplinar e multigeracional. Esse é o caminho para interpretações e decisões contextualizadas, bem como à compreensão das relações de poder na estrutura da escola.

Faz-se necessário ressaltar a percepção da natureza cultural da brincadeira e do jogo, que não representam em si, a ratificação de uma cultura hipercompetitiva ou o seu antídoto. Neste sentido, há que se problematizar os usos da escola sobre essas condições existenciais e estruturantes da infância e as implicações com a criança que nesse e desse contexto emerge, pois se trata de um ser de relações. A

investigação em causa foi projetada e concretizada na perspectiva de acessar esse território em contínua construção, de saberes essenciais a um projeto pedagógico comprometido com a cidadania da infância.

O modelo institucional que prevalece ou a “forma escolar” tradicional – a divisão curricular em anos dentro de cada ciclo -, centrada na produtividade, segmenta tempos e espaços; busca uniformizar, organizar em níveis determinados, homogêneos e, em grupos de alunos, de tal forma a concretizar o princípio do “ensinar tudo a todos” (Comenius, 2006) e, num desdobramento dessa matriz pedagógica “como se fossem um só”, porque assim tem operado a educação coletiva.

Não é suficiente reconhecer-se o avanço societal representado com a garantia da educação formal à infância, faz-se necessário analisar a que desenvolvimento das crianças e a que socialização é favorável esse modelo organizativo e social de educação escolar.

É legítimo que se faça um esforço de investigação sobre a escola, enquanto ordem institucionalizada e, sob seus princípios organizacionais que conformam um modelo justificado na força da tradição. Esse movimento de “tirar o pó de cima”, suscita questões:

- Em que medida esse espaço formatado garante o brincar como um tempo de gestão infantil, ou seja, de autonomia dos próprios protagonistas da ação?
- Se há apropriação intergeracional, dos espaços e tempos do brincar, que processos resultam nas esferas das interações, da experimentação, da exploração dos materiais e da própria identidade?
- Em que medida e como os tempos e espaços da organização da escola condicionam a trajetória dos atores sociais que os ocupam?
- Quais são os condicionantes, como são pressionadas as culturas de infâncias na relação com os princípios organizacionais que constituem a “forma escolar”? Como respondem a essa invasividade nos limites da participação possível?
- Qual o papel do adulto educador?
- Como emergem e são tratadas as questões do confronto e da competição?

- O modelo organizativo da escola favorece o exercício abusivo poder de uns sobre os outros?
- Quais são os componentes de autonomia e participação ativa, de poder decisório e de resolução de conflitos que transitam livremente através dessa ordem institucionalizada?

Esse conjunto de interrogações é apresentado em conexão com os estudos das culturas de infância que confirmam a possibilidade de serem preservadas especificidades sociais geracionais num contexto restritivo e coercitivo. Delalande, (2003) faz referência a uma cumplicidade permissiva entre os pares e Aguillar, (2011) a linhas de fuga, ambas com o propósito de garantir espaço de autonomia e autoria num contexto normatizado e pouco recetivo à participação infantil. Portanto, se a socialização é “um processo contínuo de inserção cultural”, é um fazer junto (Barbosa, 2007), há que se considerar o bullying como fenómeno que não cai de paraquedas, ao contrário é uma prática social gestada em sistema de “cooperação”, ou de corresponsabilidade intergeracional.

CAPÍTULO IV – BULLYING ESCOLAR: UM FENÓMENO ONDE OS NÚMEROS NÃO EXPLICAM TUDO

Os estudos sobre o bullying, promovidos sob a primazia de metodologias quantitativas permitiram uma definição clara e a melhor compreensão do fenómeno que envolve o abuso sistemático de poder (Smith & Sharp, 1994). Entretanto, o conhecimento gerado parece ter esbarrado nos limites de uma abordagem que, produziu saberes sobre as variáveis de idade e de género em suas implicações na violência entre pares; nas formas e frequência da agressão e da vitimação; bem como sobre modelos familiares que potenciam comportamentos agressivos, mas não procurou transpor uma tendência prescritiva, afeita a uma análise compactada e pontual dos dados levantados. Resulta desta diretiva de investigação e de aplicação do conhecimento a ideia – não verdadeira –, de que a produção na área, seja no âmbito académico ou, com destino a tiragem comercial, atingiu patamares de saturação.

Fatores conjugados contribuíram para essa leitura, que se não corresponde ao todo tem traços de realidade. Com variações da amostra de pesquisa, ora delimitada a crianças e jovens de um dos anos de escolarização, ora a outro, ou mesmo na conjugação de ambas, essa abordagem de orientação pragmática, é sugestiva de um esgotamento da sua capacidade de produzir novos e significativos conhecimentos na área. Esta afirmação, se não é simpática, pode ter comprovada sua pertinência através de uma revisão da literatura produzida em âmbito internacional. Com pequenas variações nos índices, as afirmações e prescrições mantêm-se próxima – o que também pode ser interpretado pelo viés da precisão dos dados, da complementaridade e da validação científica –, nas publicações em língua portuguesa, espanhola, ou inglesa. Igualmente remetem aos pioneiros da investigação na área, precisamente Carvalhosa & Matos (2001), Díaz-Aguado, Martínez & Martín (2004), Matos et al (2009), Olweus (1989, 1996), Ortega y Del Rey (2003a, 2003b), Pereira (2008), Shane, Jimerson & Swearer (2010), Smith & Sharp (1994), etc. Entre estudos e publicações que se multiplicam, nem todos parecem demarcados do espectro da literatura cinzenta, sintetizada como o “requeijado” de um prato preparado na véspera, ou seja, mais do mesmo.

Avançar numa perspetiva sistêmica, nas suas vertentes científica, crítica e propositiva, no entendimento da complexa problemática do bullying, exigiu clarificar

essas e outras questões através de rigoroso confronto com o saber acadêmico produzido sobre a problemática.

Parte significativa dos estudos do bullying escolar, localizados na área da Psicologia e desenvolvidos desde a década de oitenta, remete a uma escolha metodológica por inquéritos/questionários, aplicados a alunos e professores e, em menor escala a funcionários de escola e a encarregados de educação. A análise dos dados é suportada por métodos estatísticos sobre os quais não tem recaído dúvidas e, pelo uso de softwares informáticos, como o SPSS: Statistical package for the social sciences. Num cenário de supremacia da investigação quantitativa sobre o bullying, destaca-se a peculiaridade do contexto brasileiro, onde tem sido privilegiada uma abordagem qualitativa do problema. O uso da entrevista é ligeiramente superior ao do questionário, e nota-se a combinação de diversas estratégias com a finalidade de obter uma compreensão tão profunda quanto ampliada do problema. (Silva et al., 2011). No âmbito europeu há uma tendência da investigação quantitativa, sendo que os estudos desses países estão concentrados sobre a faixa etária dos 8 aos 16 anos. (Pereira, 2008).

Ressalta-se a convergência da literatura internacional, referida anteriormente, ao recomendar uma intervenção precoce, preventiva e de enfrentamento das práticas de bullying, muito embora sejam escassas até o momento, pesquisas realizadas com crianças da educação de infância – dos três aos cinco anos.

Essa lacuna de pesquisa, que também acomoda uma contradição, remete aos conceitos de infância e de criança vigentes, na medida em que a crença na pureza e na bondade infantil – “a falta de maldade, a inocência” -, a partir de uma visão romântica, impede que seja reconhecida como autora de violências contra os pares. É igualmente reveladora de outra crença, de incapacidade da criança pequena para falar sobre si e seu contexto de vida. A ter em conta que esse grupo geracional ainda não apresenta competência de leitura e escrita - está portanto impedido de responder a um questionário da mesma forma que os pares de mais idade -, deve-se interrogar o porque da não adoção de metodologias participativas com o recurso a outras linguagens.

Nesse cenário é legítima a hipótese de haver resistência ao reconhecimento das crianças de menor idade como sujeitos competentes para comunicar e emitir juízo crítico, bem como às metodologias participativas, que requerem mais que

intenções e competências métricas. Exigem capacidade do adulto que investiga para dialogar num campo de linguagens específicas. Por fim, relativizam a generalização de dados e o carácter de validade absoluta dos resultados para a totalidade dos sujeitos da infância. Na ausência de estudos longitudinais, iniciados em contextos escolares do jardim da infância ou da pré-escola, dados de estudos parciais – porque ignoram possibilidades da relação dessas criança com práticas de bullying – são projetados, como tendências abrangentes aos diversos subgrupos etários. Dizem respeito, por exemplo, a como se comporta o crescimento do bullying de acordo com as idades, com o género, etnia, etc.

O fenómeno é complexo e sua compreensão não se dá por meio de simplificações ou reducionismos. Nos resultados de um estudo longitudinal realizado por Costa et al (2013b) se exprime essa complexidade.²

Os resultados evidenciam realidades plurais e, sua validade condiciona-se às circunstâncias em que foram produzidos, de forma que as partes não podem ser tomadas pelo todo, e tendências devem ser consideradas além de percentagens. Cada momento histórico é acompanhado por nuances, pelo que não se faz possível pensar em comportamentos de género - ou de idade - absolutos no fenómeno do bullying, e convém uma perspetiva longitudinal. Essa que atendida no estudo acima referido permitiu perceber detalhadamente a dinâmica participativa de género:

“[...] o género feminino registou uma diminuição nas situações «bullying pouco persistente» (33,7% para 20%) e um aumento nas situações de «bullying persistente» (2,3% para 5%).” (2013b, p. 434).

“O género feminino surge com maior envolvimento na vitimação por exclusão, nas situações de «bullying pouco persistente» e «persistente». No entanto, em termos longitudinais, o género masculino registou um maior aumento comparativamente ao feminino, o qual registou uma diminuição de 11% . (2013b, p. 439-440).

A produção científica sobre o bullying avança e amadurece desconstruindo mitos colados a sua abordagem, contudo, há um longo caminho a ser percorrido no âmbito metodológico, para que não permaneça aprisionado ao paradigma quantitativo, e no âmbito da disseminação do conhecimento gerado.

O tratamento dado ao tema pelos meios de comunicação, em boa parte sensacionalista e de cunho justiceiro, ou mesmo no âmbito da comunidade escolar,

² Trata-se de um estudo longitudinal que descreve e analisa a prevalência das múltiplas formas de vitimação ocorridas entre pares, durante dois anos letivos (7º e 8ºanos) com o mesmo grupo de alunos, através de um questionário aplicado a 164 alunos no 1º momento; a 172 alunos no 2º momento e a 160 alunos no 3º momento, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos.

que o minimiza e reveste com as cores e significados convenientes, associados ao rápido fechar das cortinas sobre cena tão incômoda, reflete bem as atuais limitações da sociedade para dar respostas preventivas e resolutivas a essa violência específica, que precisa ser elucidada também no que contém de violência da escola. (Debarbieux, 2002).

Ao termo bullying, adotado globalmente, a partir de estudos de impacto na Noruega (Olweus, 1993) e na Inglaterra (Whitney & Smith, 1993), parece corresponder um certo fetiche. Seja por se tratar de um termo com força para penetrar nas diferentes culturas sem sofrer o impacto da adaptação ou da contextualização,³ seja pela aura de um fenómeno cuja complexidade requer uma denominação unívoca e absoluta. Desta forma, o espaço de domínio sobre a temática é sugestivo de pertença exclusiva a uma área, ou a um grupo específico de estudiosos, que por sua vez, detém as competências metodológicas para explicar e determinar orientações a respeito.

Da adoção de um termo universalizado pelo efeito da globalização, podem resultar facilidades para a abordagem do problema, ou mesmo a produção de resistências, enraizadas no temor da estereotipia e da sujeição a um conhecimento próprio de outros contextos. Discernir o que é fulcral na natureza do bullying, do que é específico em cada contexto institucional, bem como os conteúdos culturais produzidos quando as dimensões do social e do particular se articulam é uma responsabilidade subjacente às iniciativas de investigação na área.

Abordagens preventivas e de enfrentamento do bullying, fenómeno com índices expressivos nas escolas portuguesas, não devem ser adiadas ou secundarizadas no conjunto das demais violências escolares, para as quais vale a mesma regra. A contínua produção científica na área chegou, repaginada, ao mercado livreiro, com boa oferta voltada à intervenção: “planos, programas e estratégias” para “enfrentar, combater, apagar, prevenir e, intervir” são um suporte importante, todavia perdem valor se apresentados com sentido de receituário fechado, de aplicabilidade universal.

Entre os estudos que evidenciam a necessidade de abordagens contextualizadas está o de Costa et al, realizado com 360 alunos do 7º ano do

³ O termo inicial para o fenómeno da agressão e vitimização entre pares, diferia em países da Europa (Pereira, 2008). Gradualmente, essas peculiaridades cederam lugar a uma denominação única, numa espécie de consenso mundial em torno da adoção da palavra bullying.

ensino básico, de uma escola pública portuguesa, orientado por objetivos de descrever e analisar a prevalência das múltiplas formas de vitimação ocorridas entre pares. Diante da complexidade revelada nos resultados da investigação os autores afirmam que:

O bullying é um fenómeno contextual que requer intervenções desenhadas no próprio terreno, assentes num conhecimento menos ortodoxo e mais disposto ao novo, ao que não se sabe, ao surpreendente e à participação processual das crianças e jovens. Restituir a voz a esses sujeitos do processo de ensino e aprendizagem pode ser mais que uma alternativa para mapear a dinâmica relacional da escola. Passa a ser a própria via para qualificá-la, na medida em que restitui um espaço de participação e equaliza as nuances de poder no intercâmbio entre a geração adulta e a adolescência. (P.198, 2013a)

Dados do *Report Cards*, UNICEF (2007), sobre o bem-estar infantil em 21 países europeus, mostram que a prevalência do bullying sofre variações, com cerca de 15% das crianças a declararem terem sofrido agressões dessa natureza na Suécia e República Checa, e mais de 40% na Suíça, Áustria e Portugal.

Respostas ao bullying de orientação comportamental, assentes em ações isoladas, ou concentradas apenas na qualificação dos espaços de recreio, por exemplo, não alteram a socialização em curso, porque a desconsideram.

4.1 – Revisitando a literatura: os estudos sobre o bullying

Os estudos na área ultrapassaram o patamar em que dados eram obtidos através de questionários, aplicados a alunos e professores, e de observações no contexto escolar. Com a introdução de metodologias participativas e qualitativas, associadas às quantitativas, bem como da afirmação dos estudos longitudinais, produziu-se uma ideia de valorização da participação infantil nas pesquisas sobre o bullying. Esse alargamento metodológico tenderá a ser maior se associado à conceção de criança como um sujeito de direitos, apta a falar sobre as suas vivências.

Estratégias de prevenção e de intervenção, inicialmente radicadas numa lógica de treinamento, e restritas ao binômio vítima e agressor, avançaram a abordagens menos centralizadas, a exemplo dos círculos restaurativos. (Brancher, 2006; Marshall, Boyard & Bowen, 2005; Ortega & Del Rey, 2002). Há que se

ressaltar o fator da adesão voluntária aos processos de práticas restaurativas, posicionados em território diverso da imposição de medidas às crianças: pedidos de desculpas e/ou abraços forçados; o isolamento em uma sala para “pensar”; a imobilidade sobre uma “cadeira do pensamento”; a retirada dos recreios; a “suspensão” por alguns dias; a expulsão em situações avaliadas como graves, etc.

As práticas restaurativas geram o engajamento das partes, com vistas as soluções e compromissos apontados no círculo e estimulam a presença do maior número de pessoas envolvidas com o ato de bullying. (Brancher, 2006).

Dentre esses participantes há, naturalmente, que dedicarmos especial atenção ao agressor e à vítima. Diversos estudos confirmam a seriedade das consequências para uns e outros (Boulton & Smith, 1994; Craig, 1998; Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001; Olweus, 1993, 1989; Pereira, 2008; Meyer, 2011; Parker & Asher, 1993; Smith, 2013), de forma que as questões da agressão e da vitimação não podem ser justificadas enquanto práticas naturais da infância ou “treino para a vida” (Pereira, 2008). A condição de observador do bullying foi realçada, na medida em que os programas de intervenção e prevenção identificaram um potencial de ação positiva por parte das crianças que presenciam essas ações.

Os comportamentos de bullying, distintos das brincadeiras agressivas, ou das lutas a brincar, em que não existe a intenção de magoar ou de causar danos, (Marques, 2010) estão categorizados num conjunto em que é possível identificar estratégias de intimidação, que resultam em práticas violentas, intencionais, com caráter regular e frequente, exercidas individualmente ou em grupo. Smith e Sharp (1994, p.2), referem-se à “vontade consistente e desejo de magoar ou amedrontar alguém quer, física, verbal ou psicologicamente”. São considerados atos de bullying: bater/agredir fisicamente; empurrar, tirar dinheiro/extorquir; danificar objetos; gozar; chantagear ou ameaçar, intimidar/meter medo; espalhar rumores/disseminar boatos; mentir sobre; falar mal, insultar; chamar nomes; fazer comentários ou gestos ordinários e/ou piadas sexuais; abusar ou assediar sexualmente; excluir, discriminar etc. (Matos et al, 2009; Smith, Depra, & Rigby, 2004; Smith & Sharp, 1994).

Especificidades distinguem o bullying das demais violências na escola: as agressões não resultam de provocações, têm caráter regular e ocorrem numa escala de assimetria de poder de um(ns) sobre o(s) outro(s). Geralmente o agressor é mais forte e a vítima não está em condição de se defender ou de procurar ajuda. (Fante, 2005; Pereira, 2008).

Os comportamentos de bullying podem ser manifestados por meio direto e/ou indireto. Estes últimos não são de fácil identificação e, frequentemente, relacionam-se a quadros de vitimação com efeitos profundos e duradouros (Pereira, 2008).

Os índices de bullying apresentados em cada estudo são portadores de um convite ao esquadramento sociológico do contexto, são reveladores de tendências mais amplas no terreno das violências, e precisam ser confrontados com entre si. Um estudo comparativo internacional de Craig & Harel (2004), realizado com estudantes entre os 11 e 15 anos que praticaram bullying pelo menos 2 a 3 vezes no período de dois meses, mostra percentis com variações significativas entre diversos países a exemplo de Lituânia (♀26,5%, ♂41,2%), Alemanha (♀12,2%, ♂22,7%), Portugal (♀7,3%, ♂14,3%), França (♀8,6%, ♂14,0%), Espanha (♀5,2%, ♂12,4%) e Suécia que apresentou os menores índices (♀3,0%, ♂4,5%).

Posteriormente, um relatório da UNICEF (2014), diz que um em cada dez adolescentes portugueses admite praticar alguma forma de agressão física ou psicológica contra os pares na escola. De acordo com esse documento, quase 1/3 dos estudantes entre os 11 e os 15 anos na Europa e América do Norte relatam ter estado envolvidos em atos de bullying. Em Portugal, 37% dos estudantes dessa faixa etária reconhece ter exercido alguma das formas de violência em práticas de bullying. A média para os países da Europa e da América do Norte é de 31%. Globalmente, um em cada três estudantes, com idades entre os 13 e os 15 anos, é vítima de bullying.

No Brasil, causou impacto, o alto o índice (40,5%) de alunos diretamente envolvidos em atos de bullying. Esse dado resultou de levantamento da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência - ABRAPIA, com alunos de 5ª a 8ª séries de escolas do Rio de Janeiro, realizado nos anos 2002 e 2003, (Neto, 2004).

Em 2009, o primeiro estudo envolvendo alunos de escolas públicas e privadas, do 9º ano de todas as capitais brasileiras e do distrito federal, desenvolvido por Malta et al (2010), mostrou que 5,4% os estudantes que participaram do estudo relataram ter sofrido bullying quase sempre ou sempre nos dois últimos meses, com maior frequência registrada nos meninos. Diferenças substanciais entre os Estados da federação foram detectadas nesse estudo destacando-se, por exemplo, “a maior frequência, em ambos os sexos, em Belo Horizonte (6,9%), e a menor frequência em Palmas (3,5%)”.

Outro estudo de amplitude para mapear o bullying no ambiente escolar brasileiro, com recurso ao uso de questionário e grupos focais, foi desenvolvido nos anos de 2009-2010, pelo CEATS (2010) - Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor. Abrangeu as cinco regiões do país, com a aplicação de instrumentos quantitativos e qualitativos a 5.168 estudantes dos 11 aos 15 anos, de 5ª à 8ª série. Na sua etapa qualitativa também compreendeu entrevistas com pais, professores e equipa técnica das escolas. Num quadro com substanciais diferenças regionais, destaca-se que [...] “quase 10% da amostra relatam ter sofrido maus tratos três ou mais vezes no mesmo ano” p. 11, o que foi considerado bullying no âmbito da pesquisa. Ainda, “cerca de 70% dos alunos participantes informam ter visto, pelo menos uma vez, um colega ser maltratado no ambiente escolar no ano de 2009” p. 10. Faz-se inquestionável, a partir dos indicadores do estudo referido e dos demais retomados, que a violência entre pares não é alheia ao quotidiano escolar, nem mesmo eventual.

Prodócimo et al (2013), em estudo financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa – Fapesp, desenvolvido no ano de 2012, em 17 escolas públicas, de 8 Estados da Federação, com um público de 2.793 estudantes do ensino fundamental e médio, com uma média de idade de 14,65 anos, dedicado à questão da vitimização, identificou que 22,16% da amostra estava na condição de vítima – 619 estudantes. Também confirmou variações regionais significativas nos índices de vitimização.

No âmbito latino-americano, o estudo de Cepeda-Cuervo e colaboradores (2008), com estudantes do 6º ao 11º grau escolar, em Bogotá, na Colômbia, indicou um índice de violência global de 21,8%, resultado que expressa os riscos para os processos de desenvolvimento pessoal e social de um elevado contingente de alunos.

O bullying e as questões de género ocupam a centralidade de um grande número de estudos, a partir dos quais é possível precisar as especificidades da frequência, duração, forma, etc, na participação de meninos e meninas. (Costa et al., 2013a; Gini & Pozzoli, 2006; Matos & Carvalhosa, 2001; Olweus, 1994).

Hoje, faz-se insustentável, numa perspetiva científica, a rotulagem de género, permeada de preconceitos e estereótipos, que por longo tempo assombrou leituras, como a de haver uma agressividade natural e incontável do género masculino. Resultados das mais diversas investigações não apontam para um cenário de

igualdade, mas sim para um protagonismo de pequenas variações entre meninos e meninas nas formas de vitimizar. (Costa, et al., 2011; Martins, 2009; Pereira, 2008; Sapouna, 2008; Scheithauer et al, 2006; Viljoen, O'Neill & Sidhu, 2005).

Em relação aos subgrupos etários diversos estudos entre os quais os de Costa, et al. (2011), DeHaan (1997), Martins (2009) e Pereira (2008), indicam uma diferenciação geracional no uso dos recursos aos comportamentos agressivos. Na medida em que aumentam a idade e os anos de escolaridade parece diminuir a frequência do bullying. (DeHaan, 2006; Olweus, 1993;) As formas verbal e física aparecem como as mais frequentes entre crianças e, a exclusão como a forma mais frequente entre adolescentes, seguindo-se a verbal e, na sequência a agressão física. Esses dados revelam os valores de um percurso socializador, na medida em que a criança agressora interpreta os significados sociais e implicações de cada uma das formas de agressão e de vitimização, e opta por práticas agressivas de menor exposição social, ou seja, aquelas associadas a menor visibilidade do ato, como a exclusão. (Martins, 2009; Pereira, 2008; Skrzypiec, et al., 2011).

Para Guerra, Williams & Sadek (2011) o ambiente social em que o aluno cresce influencia no envolvimento na violência escolar. Também Ferrer et al., (2011) e Estevez et al., (2008) apontam para a relevância do clima familiar e suas implicações com a violência escolar, tanto para vítimas quanto para agressores. Esses autores estudaram a influência do clima familiar e de outros fatores na vitimação de adolescentes espanhóis de 11 a 18 anos. Os resultados indicaram que o clima familiar se relaciona diretamente ao nível de satisfação com a vida e, este com maior ou menor predisposição à vitimação.

Povedano et al. (2011) também investigaram a relação entre clima familiar e vitimização escolar em adolescentes espanhóis de 11 a 17 anos. Para a análise do clima escolar utilizaram as medidas de coesão; expressividade e conflito familiar. Os resultados apontaram que a expressividade e a coesão familiar têm relação direta e negativa, enquanto o conflito familiar se relaciona direta e positivamente com a vitimização escolar. A coesão e expressividade também se relacionam direta e positivamente com a autoestima e a satisfação com a vida, e negativamente com a dimensão do conflito familiar.

Diversos autores têm se dedicado a compreender as relações entre família e bullying. Olweus (1993) associa a pertença das vítimas a famílias com processos educacionais de restrição, ou mesmo de excesso de proteção (1994). Spriggs et al.

(2007) enfatizam que escasso apoio e controle por parte dos pais, e também o maltrato físico geram atitudes violentas nos filhos, que tendem a perdurar durante o tempo. Estudos de Waasdorp et al. (2011) mostram que a percepção e as atitudes dos pais em relação ao bullying podem influenciar o comportamento da criança na escola. Garcia & Madriaza (2006) analisaram determinantes da violência escolar em que situam a família como inibidora ou facilitadora da violência.

Três categorias de protagonistas do bullying são reconhecidas pela literatura: agressores; vítimas, distinguidas entre vítimas passivas e vítimas agressivas e observadores (Fernandes & Seixas, 2012; Lopes Neto, 2005; Olweus, 1993; Salmivalli & Nieminen, 2002; Unnever, 2005). Se por um lado essa classificação é estruturante da análise e clarifica papéis, não corresponde a totalidade dos participantes do bullying.

Os diversos resultados confirmam um fenómeno global, a exigir respostas partilhadas e participadas, mediadas em diálogo permanente, pelos cidadãos crianças e adultos.

4.2 – Sobre a vitimização

Estudos longitudinais, realizados inicialmente no contexto escolar europeu, (Olweus, 1993) com estudantes vítimas de bullying, permitiram compreender os efeitos, imediatos e a longo prazo, dessa condição. Se, por um lado foi dado a conhecer a extensão dos danos causados por agressões repetidas, também foram desconstruídos prognósticos deterministas que pairavam sobre as vítimas, e as rotulavam como portadoras, vida afora, de uma condição de sofrimento – interpretações não determinadas pelos estudos.

As investigações desenvolvidas convergem quanto a ser possível uma quebra da continuidade no estatuto de ser vítima. Ou seja, uma criança vítima na escola poderá não o sê-lo nas interações com outros grupos e noutros contextos. Entretanto, ainda que possa vir a ter uma postura resolutiva diante do sofrimento vivenciado, há uma relação entre a vitimização em idades precoces e a vulnerabilidade na vida adulta, nomeadamente a quadros depressivos, conceito de si e autoestima incongruentes com uma condição interna de bem estar e de disposição à participação social, etc. (Olweus, 1993; Smith e Sharp, 1994).

De maneira não tão infrequente, e sensivelmente fora do campo científico, emerge uma lógica que culpabiliza a criança vítima, atribuindo-lhe falta de aptidão ou fragilidade social, o que equivale a responsabilizá-la pelo próprio sofrimento. Essa abordagem determinista impinge-lhes duplo sofrimentos e isenta encarregados de educação, professores e a escola de responsabilidade nas agressões.

Sobre as especificidades das crianças vítimas de bullying, Carvalhosa (2001) em ampla revisão da literatura, apontou um conjunto de características, dentre as quais: as vítimas típicas/passivas são mais deprimidas que outras crianças; tem mais sintomas físicos, como dores de cabeça e dores abdominais; sintomas psicossomáticos, nomeadamente falta de apetite, enurese, insônia; irritabilidade, etc.; menos amigos e maior dificuldade em fazê-los porque sofrem rejeição dos pares; não se sentem bem na escola – a amizade com os pares é considerada fator protetivo da vitimação -; pertencem a famílias com um sistema de educação restritivo ou de excessiva proteção.

Também faz referência no estudo às vítimas provocativas, em menor número, que partem para a retaliação quando sentem-se alvo dos pares. Essas potenciam os atos agressivos que lhes são dirigidos, e intensificam a violência das respostas. São também mais propensas a sintomas físicos, psicológicos e à fumar e, em boa parte pertencem à famílias com dificuldades para o afetivo e equilibrado exercício das funções parentais, e de níveis socioeconómicos mais baixos.

Nem todas as abordagens ao fenómeno consideram as socializações da criança - na escola e fora dela - e o seu poder na construção da identidade infantil. Parte desses segue uma orientação diagnóstica e prescritiva, com pouca ênfase a programas participativos de prevenção e intervenção.

Algumas das características da crianças vitimizadas que mais se repetem nos estudos são: insegurança, ansiedade, dificuldade em ser assertiva, medo excessivo e contínuo e, a dificuldade em dar respostas à agressão. São, com frequência, excluídas socialmente e identificadas nesta condição por 42% dos pares. (Pereira, 2008) Vivenciam a incerteza de não saberem se vão ficar sós ou se vão ter com quem brincar nos momentos de recreio escolar. O isolamento nos espaços do recreio ou na sala de aula as vulnerabiliza e facilita as agressões que lhe são dirigidas.

De acordo com um estudo desenvolvido em escolas brasileiras:

As vítimas do *bullying* são sempre descritas pelos respondentes como pessoas que apresentam alguma diferença em relação aos demais colegas, como um traço físico marcante, algum tipo de necessidade especial, o uso de vestimentas consideradas diferentes, a posse de objetos ou o consumo de bens indicativos de status sócio-econômico superior ao dos demais alunos. Elas são vistas pelo conjunto de respondentes como pessoas tímidas, inseguras e passivas, o que faz com que os agressores as considerem merecedoras das agressões dado seu comportamento frágil e inibido. (Ceats, p. 21, 2010).

As formas de vitimização física, verbal e de exclusão são identificadas em diversos estudos como sendo as de maior frequência no contexto da escolarização de adolescentes, comparativamente às demais (Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002).

Constatar a vitimização no convívio entre pares, tendo-se presente que esta condição compromete o bem-estar das crianças e impacta negativamente a sua cidadania íntima, faz-se uma convocatória para interrogar as culturas adultas, os modelos parentais e educacionais integrados numa estrutura político organizacional, disseminada em nome do bem comum.

Segundo a definição de Boulton & Smith (1994), a vítima é alguém com quem frequentemente implicam ou, que lhe batem ou lhe atormentam ou, que lhe fazem outras coisas desagradáveis sem razão. Se a vitimação resulta de um comportamento agressivo e intencional, nos limites da cultura de pares, há que pensar-se em territórios de convivência desconhecidos aos adultos, esses que tem o papel de assegurar as condições de cuidado, proteção, equidade e diversidade.

A iniciativa necessária não pode ser entendida como a convergência de esforços para aplicar recomendações retiradas de manuais prescritivos, comuns no elenco de publicações da temática (Pereira et al, 2011), ou de promover uma ideia idílica de socialização.

A vitimização tem ação desagregadora sobre a subjetividade do sujeito, repercute nas questões de autoimagem e de autoconceito, também compromete o sentimento de confiança básica em relação ao outro e, interfere no seu desenvolvimento global (Sanmartin, 2006).

A vitimização verbal, uma das formas mais presentes na escola, tem caráter de prática rotineira e inevitável, pelo que é descolada do sentido de violência que, efetivamente, a mobiliza. Dissociada dessa componente, é incorporada ao universo das socializações institucionais. Já não surpreende, mobiliza ou gera intervenção, mantendo-se como componente oculto do currículo.

Na particularidade da vitimação verbal, Hoover, Oliver & Hazier, (1992) e Skrzypiec, et al., (2011) referem que, com o avançar da idade da criança, as agressões verbais tendem a predominar sobre as demais formas. Para os estudantes dos diversos sub-grupos etários os insultos constituem a forma de vitimização mais frequente (Ortega, 1994).

Através de criteriosa revisão bibliográfica sobre o bullying percebe-se a convergência dos estudos quanto ao impacto negativo das formas diretas e indiretas de vitimização, experienciadas por crianças e adolescentes (Craig, Pepler, & Blais, 2007), bem como haver um conjunto substancialmente menor de estudos dedicados à vitimação sexual. Esse quadro é merecedor de questionamentos e sugestivo do padrão de moralidade vigente, reiterado pelo mundo dos adultos.

Para Meyer (2011) o *bullying* relacionado ao género é concretizado através de três formas de assédio sexual: heterossexual, homofóbico e transfóbico, sendo que as vítimas apresentam comportamentos e atitudes diferentes do seu estereótipo de género. Abandono escolar, absenteísmo, baixo desempenho acadêmico, uso de substâncias psicoativas, comportamentos suicidas, isolamento social ou envolvimento recorrente em conflitos são consideradas condutas decorrentes do bullying de natureza sexual.

Crianças e adolescentes fora das margens dos esquemas sociais de género, ou dos padrões convencionados como normais são potenciais vítimas de segregação, intimidação, exclusão ou agressão. Estudantes com orientação bissexual, gays, lésbicas e transexuais, ou ainda, os que têm nas suas famílias membros com este tipo de orientação, revelam medo e vergonha face à natureza homofóbica ou transfóbica dos comportamentos dos seus pares (Meyer, 2011).

A diversidade é ainda um bicho de sete cabeças à sociedade. Preconceitos, estereótipos e contradições das socializações que ocorrem fora da escola também nessa estão ativos.

Um estudo de Costa et al (2015), com o objetivo de descrever a prevalência do bullying homofóbico comparativamente ao bullying genérico, desenvolvido com 487 estudantes portugueses, do 6º ao 9º ano, apresentou o seguinte resultado:

“Em termos evolutivos, o bullying homofóbico revelou uma tendência crescente ao longo da escolaridade, isto é, a vitimação de natureza homofóbica aumentou com a idade. A este propósito, outros autores (McMaster et al., 2002) sugerem que o assédio sexual ou esta forma específica de bullying (Pellegrini, 2002) é mais tardio, tendendo a aumentar

na adolescência e encontrando-se dessa forma relacionado com o desenvolvimento pubertário”. (2015, p.151).

As escolas que impõem uma norma de silenciamento a essa problemática, concorrem para uma condição de duplo sofrimento das vítimas, na medida em que lhes reduzem o poder de resposta frente ao assédio.

Relativamente ao bullying genérico, meninas e meninos são de forma semelhante vítimas, observando-se um decréscimo da vitimação física com a entrada no processo do adolescer. Matos & Carvalhosa, 2001; Olweus, 1993, 1994; DeHaan, 1997; Salmon, James & Smith, 1998). Essa tendência pode traduzir o êxito das funções socializadoras das instituições educativas, ou o refinamento da capacidade de burlar através do uso habilidoso, imaterial e metafórico das palavras.

Da mesma forma, a “normalização” do chamar nomes no convívio quotidiano sugere a análise do discurso e de conteúdo da linguagem veiculada pelos *mass media* e, de modo geral, no bojo das interações sociais.

Um estudo desenvolvido em Portugal (Costa et al 2013a) mostra que há práticas bullying que, frequentemente, não são significadas como atos violentos pelos estudantes, nomeadamente: “Chamar nomes, não *falar para magoar um(a) colega* e *deixar só um(a) colega porque não querem brincar com ele(a)*” (2013a, p.185).

O impacto causado à vida das vítimas não aparece como fator que possa influenciar o abrandamento ou a cessação dessas práticas.(Costa et al, 2013a). Esse dado, como os demais, precisa ser confrontado com o nexos da ética do coexistir, reveladas quotidianamente por pais e professores, considerando-se a reprodução reinterpretaiva (Corsaro, 2002) enquanto capital cultural e social produzido nas culturas de infância.

Estudantes mais novos são as vítimas mais frequentes de ameaças de pares adolescentes (Ortega & Mora-Merchan, 1997), uma situação de vulnerabilidade que se altera com o aumento da idade (Carvalhosa, Lima, & Matos, 2001).

O uso das tecnologias de informação e comunicação com a intenção de causar mal aos pares é uma das formas de bullying incorporada ao repertório das iniciativas de crianças e de adolescentes. Amado, refere-se ao cyberbullying como uma das duas grandes categorias do bullying, sendo a outra presencial.

Podemos definir então o *cyberbullying* como o envio, levado a cabo por um indivíduo ou um grupo, de forma repetida, através das TIC, de mensagens deliberada e intencionalmente agressivas, ofensivas, humilhantes, hostis,

incômodas e/ou prejudiciais para a reputação de um determinado sujeito/vítima que terá sempre dificuldade em defender-se, independentemente das suas estratégias de *coping* face ao problema e das medidas que vier a tomar posteriormente (Belsey, 2005; Tokunaga, 2010). (Amado & Matos, 2015, p.83)

Num cenário social menos tolerante às agressões físicas, flexibilizado quanto a outro conjunto de comportamentos e, de ampla disseminação das tecnologias de informação, delineia-se o *cyberbullying*, como forma de vitimização que, transcende as fronteiras do tempo e do espaço físico, na medida em que o efeito permanece infinitamente presente no espaço virtual (Amado, 2010). Para esse investigador o *cyberbullying* não assenta-se no domínio da força, mas em outras fontes de poder, associadas às competências e a outras vantagens no domínio das tecnologias, o que acrescenta novas facetas ao perfil dos agressores e das vítimas. Por ser praticado em ambiente virtual, facilita as investidas e o anonimato dos ofensores.

Os estudos não apontam para redução significativa da vitimização com o avançar da escolaridade, o que sugere a vigência de modelos sociais reificados, apropriados por crianças e adolescentes, ainda que por esses reinterpretados. (Corsaro, 2011; Qvortrup, 2001). Confrontar esses modelos comparativamente às funções que a justificam é o chamamento ao qual escola não tem apresentado respostas, posicionando-se ora como instituição impotente diante dos ditames macrossociais, ora como organização justificada na manutenção do historicamente estabelecido, ora como ordem institucional dissociada e confusa em meio a um projeto de pregação inovadora pautado por práticas conservadoras.

4.3 – Sobre a agressão

Em relação aos agressores, que também podem ser vítimas agressivas⁴, os estudos permitiram identificar características como dificuldades no controle dos impulsos; expectativas de que a agressão resulta no controle da vítima; a certeza de que não sofrerão retaliações e a ausência de medo ou de remorso pela sua conduta, que percebem como justificada no contexto. (Negreiros, 2003; Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994). Tendem a ser mais populares que as vítimas, denotam elevada

⁴ A relativização do binarismo que estabelecia clara fronteira entre posições distintas, ou separava em dois pólos opostos uns e outros papéis – vítimas e agressores -, é um avanço na investigação, decorrente do próprio saber produzido.

autoconfiança e frequentemente associam-se a pares com perfil semelhante, que os apoiam nas práticas agressivas. Ao contrário das vítimas, não são isoladas socialmente.

As agressões podem ser de caráter físico, verbal, sexual, de exclusão, por ameaça e/ou por via digital – cyberbullying ou bullying eletrônico, de acordo com as disposições e os meios do agressor. (Amado, 2015; Costa et al, 2015).

Em meio século de investigação sobre o bullying, notável conhecimento foi produzido sobre a criança agressora e seu contexto socializador familiar. Nesse predomina um clima de permissividade – disciplina e acompanhamento inconsistente -; ou de crítica contumaz e punição; a hostilidade é fomentada; a agressão é uma prática tolerada ou aceita; tendem a não predominar vínculos fortes de afeto e de confiança com os pais, não há um padrão estável de exercício da parentalidade, etc. (DeHaan, 1997; Eslea et al, 2003; Haynie, 2001; Olweus, 1993). Entretanto, Sharp & Smith (1994), consideram que qualquer criança tem potencial para envolver-se em práticas de bullying.

A criança agressora frequentemente implica com outras e lhes faz coisas desagradáveis, para o que não precisa de atitudes provocativas por parte das vítimas, consideradas alvos fáceis (Olweus, 1991, 1994). Os recreios, territórios de maior liberdade, nem sempre planejados nos espaços, equipamentos e materiais que oferecem aos alunos (Marques et al., 2002), são locais com alta incidência de atos de bullying, nos quais a ação do agressor é seletiva e avaliada, ou seja, é preciso surpreender a vítima, escolher o momento em que maior efeito sua ação produzirá sobre a mesma e, observar para que a iniciativa não seja perceptível ao olhar adulto. (Sousa, Pereira e Lourenço, 2011).

Estudos longitudinais apontam que agressores têm mais probabilidade que os pares não envolvidos com o bullying, a adotar comportamentos de risco para a saúde, como o consumo de álcool e tabaco, ainda uma predisposição a condutas agressivas e criminais. (Cassidy, 2009; Haynie, 2001; Olweus, 1989, Saraiva, Pereira & Zamith-Cruz, 2011).

Seja pelas violências dos processos do presente, que mobilizam mal estar e sofrimento infantil, com implicações na aprendizagem e desempenho escolar, seja pelas perspectivas futuras à vida de agressores, vítimas e observadores, a escola não pode se omitir à responsabilidade de acompanhar, documentar e analisar criteriosamente a qualidade das interações entre crianças e crianças; adultos e

crianças; adultos e adultos, no que se incluem as relações escola família (Carvalhosa, 2001; Roos, Salmivalli & Hodges, 2011). Nessa trama interativa afirma-se uma determinada socialização, que deve estar em sintonia com os objetivos institucionais.

4.4 – Sobre os observadores

O bullying, enquanto fenómeno social, triangulado na relação agressor-vítima e observador, não pode ser compreendido apenas na díade dos que o protagonizam diretamente, autor-alvo das agressões.

Em torno de 85% das agressões no ambiente escolar são testemunhadas (Craig & Pepler, 1995). Esses observadores exercem um papel relevante no curso dos factos. (O’Connell, Pepler & Craig, 1999). Podem dar apoio e reforço positivo ao agressor ou a vítima; nada fazer; intervir para tentar cessar a agressão ou mesmo retirar-se da cena agressiva (Salmivalli & Nieminen, 2002).

Na perspetiva de Orpinas & Horne (2006) e Menesini, Fonzi & Smith (2002), os observadores desempenham papel decisivo na dinâmica grupal e, na continuidade ou redução as agressões. Mesmo que não apóiem diretamente o agressor, o facto de não fazerem nada para detê-lo representa tolerância à situação. O grupo das testemunhas que presencia atos agressivos entre os pares, sem nada fazer é o de maior percentagem. (Martins, 2007).

As estudantes do gênero feminino, especialmente as de conduta pró-social, tem mais iniciativas que os seus colegas do gênero masculino, para conversar com a vítima e confortá-la, chamar um adulto para interromper a agressão, ou mesmo conversar com o agressor para que abandone a ação. (Martins, 2007; Salmivalli, Kaukiainen & Voeten, 2005). Por não se tratar de um fenómeno estático, os observadores podem vir a ser, em algum momento, as próximas vítimas ou agressores. No silêncio dos expectadores, ou no apoio que declaram aos agressores pode estar contido o medo de tornarem-se as próximas vítimas.

Um estudo de Craig & Pepler (1995), constatou que apenas em 11% das vezes os observadores interviram com o propósito de evitar ou tentar cessar a agressão presenciada, dado aqui tomado como sinalizador do potencial da ação proativa dos observadores para mediar conflitos, dar suporte às vítimas e levar ao

conhecimento do adulto práticas agressivas, que concretiza-se como aprendizado social ao ser mediado por práticas educativas de suporte e fomento ao mesmo.

É comum que os observadores passivos das situações de bullying não sejam percebidos pela escola nesse potencial mediador. Abordagens que visem alterar esse quadro e valorizar a capacidade de resolução de conflitos pelas próprias crianças, bem como de qualificação da interatividade estabelecida na cultura de pares, devem ter presente que o bullying é um processo de grupo, a exigir intervenções nessa perspectiva.

A evidência científica aponta para a redução do bullying através de políticas de escola, portanto da participação ativa dos diversos atores institucionais na implementação de um modelo de coexistência pacífica. Olweus, 1993, 2004; Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009; Salmivalli, 2010)

4.5 – Sobre os programas de intervenção

Quanto as programas de intervenção, para prevenir ou reduzir o bullying, a grande maioria dos estudos mostra os bons resultados de um modelo ecológico, voltado ao desenvolvimento de recursos socioemocionais protetivos - pela consciência dos efeitos do bullying e pela empatia - , bem como a uma identidade coletiva/de grupo orientada pela decisão de garantir uma convivialidade assente no respeito e na cooperação. Essa perspectiva de intervenção mobiliza a comunidade escolar, nos seus diferentes segmentos para de forma participada, partilhada e responsável, problematizar, propor, planejar e buscar alternativas que concretizem as metas definidas nesse processo. (Bronfenbrenner, 1996; Díaz-Aguado, 2004; Espelage, 2014; Fante, 2005; Fernandes e Seixas, 2012; Hanewinkel, 2004; Hoover & Oliver, 2008; Lee, 2011; Limber, 2004; Olweus, 1991; 2004; Pereira, 2008; Salmivalli, 2010; Salmivalli, Kaukiainen & Voeten, 2005 e Smith e Sharp, 1994).

Ações pontuais e direcionadas a abordagem individual não apresentam bons resultados. Esses são obtidos, de acordo com os estudo citados, em programas com um desenho de intervenção longitudinal, iniciados ainda na educação pré-escolar e consoantes a uma escola inclusiva assim garantida por confrontar - no sentido de desejar, buscar, produzir, avaliar e interrogar - o conhecimento produzido nas próprias práticas, sem perder de vista a articulação com os princípios e fundamentos

das Ciências Sociais e Humanas. Ao fazê-lo estabelece uma linha educativa fundada em valores éticos e humanos, capacidades científicas e dialógicas, ou seja, na participação cidadã das crianças dos diferentes grupos etários.

Portanto, o bullying também se previne com uma escola onde crianças sintam-se felizes e desenvolvam, desde as idades mais tenras, as suas capacidades sociais; científicas - descobrir, investigar, documentar e partilhar - e de autoaprendizagem.

Uma abordagem preventiva e de enfrentamento de práticas de bullying se afirma através de estratégias articuladas para qualificar o convívio escolar, suportadas por políticas públicas educacionais, sociais, culturais e económicas. Na falta dessas faz-se a defesa da criminalização do bullying, invocando-se o efeito dissuasor sobre essa forma específica de violência escolar. Em Portugal, a iniciativa que, entretanto não alçou a aprovação, constou na Proposta de Lei n.º 46/XI/2.^a, apresentada pelo XVIII Governo Constitucional à Assembleia da República, em dezembro de 2010. (Portugal, 2010). No Brasil, o Projeto de Lei do Senado nº 236 de 2012, destinado à reforma do Código Penal Brasileiro. (Brasil, 2012), no artigo 148, tipifica como crime, com pena de prisão, o bullying ou “intimidação vexatória” - termo adotado no projeto - para os casos de intimidação, constrangimento, ameaça, assédio sexual, ofensa, castigo, segregação e agressão da criança ou adolescente, reiterada, direta ou indiretamente, por qualquer meio, valendo de pretensa superioridades e causando sofrimento físico, psicológico ou dano patrimonial.

Em sintonia com as indicações do campo científico, para abordagens desenhadas e desenvolvidas na escola em caráter permanente - embora mereça ser problematizada a adoção de “medidas de prevenção e combate ao bullying” por força de lei e não como a materialização do que é intrínseco ao projeto político pedagógico e administrativo da escola -, o Brasil instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), através da "LEI Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que estabelece que sejam realizadas campanhas educativas; a capacitação de docentes e equipes pedagógicas; a orientação de pais e familiares, para identificar vítimas e agressores; fornecida assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores. O texto recomenda a ênfase na adoção de mecanismos e instrumentos alternativos de consciencialização e responsabilização para o abandono do comportamento hostil, evitando-se a redução da abordagem à punição dos agressores.

Programas dessa natureza, e em conformidade à lei citada, não são comuns a maioria das escolas, imersas em demandas de toda a ordem. Ações “apaga incêndio”, em resposta a episódios graves são imediatistas e de curta duração. Frequentemente se reduzem a convidar “especialistas” para intervenções relâmpagos. Essas palestras informativas ou motivacionais em nada aproximam-se do papel educativo expetado. Erram na forma e na intervenção, tradicionalmente posterior ao agravamento do problema.

As intervenções envolvem uma fase diagnóstica, que permite conhecer a natureza e a extensão do problema. O questionário anônimo, de autorrelato, a partir do estudo preconizado por Olweus (1989) e, adaptado à população portuguesa por Pereira e Tomás (1997), denominado “Bullying – A agressividade entre crianças no espaço escolar” e, posteriormente à versão on line por Costa et al. (2011), denominado “A agressividade entre crianças na escola”, tem sido instrumento utilizado com grande frequência em estudos portugueses.

Outra adaptação do questionário de Olweus para o contexto português foi realizada por Freire, Simão & Ferreira (2006), versão também utilizada por Prodócimo et al. (2013), num estudo com estudantes do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e do ensino médio (1º ao 3º ano) de escolas públicas de oito estados do Brasil.

Nas suas diversas versões o questionário está organizado em secções que buscam informações sobre o contexto socioeconómico do respondente e a sua percepção da escola, com blocos de questões sobre o agressor, o observador e a vítima. Trata-se do instrumento de eleição de grande parte dos estudos sobre o bullying em Portugal. A justificativa de Freire, Simão & Ferreira (2006) para essa escolha metodológica exprime a avaliação favorável dos investigadores na área:

A utilização deste questionário permite: a) identificar agressores, vítimas, e observadores frequentes de situações de maus-tratos (bullying); b) caracterizar os tipos de agressão/vitimação que ocorrem em situação escolar; c) caracterizar a população, em geral, do ponto de vista estrutural, caracterizar os alunos/agressores, os alunos/vítimas e observadores frequentes de situações de bullying (género, idade, nível socioeconómico e cultural da família, percurso escolar, estrutura familiar,...); d) identificar os espaços onde ocorrem as situações de agressão; e e) perceber o modo como os alunos vêem a intervenção dos adultos (professores, pessoal auxiliar e órgãos de gestão) e dos seus pares face às situações de bullying. Para além desta caracterização das diferentes formas de agressão entre pares, e dos factores que lhe estão associados, o questionário permite conhecer a percepção dos alunos acerca do ambiente relacional da escola e o modo como estes interpretam e sentem a violência na escola. (2006, p.167-168).

Conforme já observado, faz-se necessária a adoção de instrumentos complementares, e numa perspectiva longitudinal, se o objetivo é a compreensão tão profunda quanto ampliada da realidade, etapa incontornável a uma abordagem transformadora.

Entre os inúmeros estudos que tratam do desenvolvimento e bem estar infantil, bem como dos condicionantes das socializações ganha destaque a dimensão do espaço físico, no âmbito público e privado, onde vive a criança. Mobilidade, autonomia, experiências livres em meio natural, possibilidades de ação transformadora no ambiente e de interatividade com os pares são fatores cada vez mais associados à qualidade do convívio, ao bem estar e ao desenvolvimento infantil, numa vertente de ativa participação social, conforme atestam os trabalhos de Armitage (2001), Ba (1991), Canosa (2011), Chawla et al. (2014), CONBICI (2007), Gill (2007), Gray (2013), Lansky (2007), Malaguzzi (2001), Marques et al. (2005), Menezes (2006), Neto (1997), Pellegrini (1995), Pereira, Neto & Smith (1997), Revilla (2005), Thomson (1997) e Tsikalas, Barnett & Martin (2014). Portanto, essa dimensão há que ser tratada com prioridade em programas de cunho preventivo ou interventivo na abordagem do bullying.

Resultados dos estudos já citados, que apontam a maior concentração de atos de bullying nos espaços de recreio e de sala de aula, convocam professores, gestores e funcionários para novos olhares e atitudes, na medida em que são inequívocas as limitações dos recursos tradicionalmente dispendidos para garantir uma convivialidade coerente aos propósitos de uma instituição educadora.

A formação em serviço é, portanto etapa necessária para que seja sepultada a prolixa e defensiva argumentação do senso comum que situa a escola num lugar de impotência frente às políticas públicas que retiram autonomia docente, ou ainda a posiciona em contínuo atrito com uma cultura infantil produzida por “pequenos bárbaros,” com a marca da omissão parental e da influencia negativa dos média. Programas para fazer frente às violências só poderão fazê-lo bem, se vencida a rigidez da tendência à repetição que assola a escola para a infância.

Há ainda que se observar outra característica frequente nas situações de bullying: o baixo índice de vítimas que dão a conhecer aos pais e professores essa condição. Esse dado indica haver fraturas na comunicação intergeracional, ao tempo em que sinaliza alternativas como a adoção de um paradigma dialógico,

vocacionada à participação das crianças e adolescentes nos processos decisórios da escola.

No que diz respeito à intervenção nas situações de violência entre pares, os círculos restaurativos (Brancher, 2006; Marshall, 2005; Ortega y Del Rey, (2002); Lee, 2011), são uma boa oportunidade de concretizar esse protagonismo ao tempo em que imprimem nova dinâmica à abordagem do bullying. Requerem preparo e trabalho colegiado permanente. (Smith, 2008).

A elaboração de um regulamento, com regras claras de condutas, também aparece como indicação de grande parte dos estudos referidos. Há que se observar entretanto que esse recurso, para disseminar o princípio da não tolerância ao exercício abusivo de poder nas relações e definir políticas escolares de convivência, seja instituído e instituinte da participação estudantil. Não o sendo torna-se apenas uma sequência de normativas que pouco ou nada diz às crianças, e reforça condutas dissimuladas, com vistas a evitar a percepção adulta de atos fora das margens.

O trabalho ao nível curricular não pode ter equivalência ao expediente do convite feito a voluntários e/ou profissionais externos, de áreas como a saúde e justiça, para intervenções pontuais. A abordagem é contínua e transversal as diversas disciplinas, para o que deve mobilizar recursos da comunidade sem a eles se reduzir. Da mesma forma aplica-se o princípio do trabalho continuado e participado para o desenvolvimento de comportamentos assertivos, competência evidenciada nos estudos, desprovida de validade se guiada pela vertente do treino/técnica com vistas ao desenvolvimento dessa competência.

O sistema de suporte de pares, reconhecido em seu potencial de mobilização dos observadores para que interponham obstáculos ou constrangimentos aos agressores, (Craig & Pepler, 1995; Naylor & Cowie, 1999; Price e Jones, 2001), compromete os docentes com uma presença não invasiva nos processos de produção de cultura infantil, dialógica, instigante a vivências de ajuda mútua e sensível a subjetividade que permeia as dinâmicas de grupo.

Em todos esses recursos está contida a possibilidade e a necessidade de aprendizado não só sobre o bullying, mas de percepção apurada e sustentada em dados reais do capital social e cultural produzido na escola, um conhecimento que ultrapassa o nível do que informa o aluno nesse ofício, ou seja, mais do que as atividades e as avaliações que realiza, ou do silêncio e da capacidade de

permanecer sentado que demonstra. Essa visão ampliada de cidadania da infância, de acordo com Sarmiento, “[...] só ganha sentido, se ela se constituir como *cidadania institucional*, no interior das organizações e instituições onde as crianças agem, e, desde logo, na escola[...].” (2012, p.2).

Assumir uma condição de não saber; buscar o conhecimento, comprometer-se com a modificação do contexto e avaliar em que medida esse objetivo é concretizado, é condição de base para uma escola que não se queira corresponsável pelo bullying.

PARTE II – DIMENSÃO METODOLÓGICA

CAPÍTULO V – OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

5.1 – Questões de Investigação

Uma “forma escolar” tradicional afirmou-se subjacente ao alargamento da educação formal. Sob princípios de produtividade e de mérito académico, segmenta tempos e espaços; busca organizar/uniformizar em níveis homogêneos de alunos, de idêntica faixa etária e desempenhos, no que concretiza a política de garantir o ingresso do maior número de estudantes, para, em momento posterior, quiçá utópico, dotar de qualidade educativa o processo.

Mais do que reconhecer o avanço societal representado com a garantia da educação formal para a infância, faz-se necessário analisar a que conceitos, desenvolvimento e socialização, bem como a que capital cultural é favorável esse modelo de educação escolar.

É legítimo que se faça um esforço de investigação sobre a escola enquanto ordem institucionalizada, sobre seus princípios e dinâmicas institucionais e sobre as suas lógicas de educação e de socialização, no encontro e na reconfiguração recíproca, com as culturas e lógicas da infância.

As interações protagonizadas pelas crianças nesse contexto definem uma determinada socialização, uma apropriação subjetiva do mundo social e da própria identidade, tessitura que só pode ser compreendida com a presença em movimento/ativa/participativa desses sujeitos, no que produzem entre si – a cultura de pares -, e nas diversas vias de comunicação com os adultos que trabalham na escola. Nesta perspectiva, as crianças há que serem observadas, escutadas, percebidas, conhecidas e interpretadas, nos seus quotidianos, especificidades, práticas individuais e sociais/culturais.

De problematização é feito o esforço para interrogar e compreender a “forma escolar,” consolidada pelo poder da tradição e assente no binarismo que antagoniza duas culturas sociais geracionais e as categoriza como legítima e ilegítima, ou as demarca pelo patamar da emancipação, bem como para “ler” minuciosamente a situação social produzida nessas interações específicas.

- Em que medida o capital cultural escolar é favorável ao desenvolvimento das crianças enquanto processo cultural e social que acontece nos jogos e brincadeiras?
- Como é instituído e por quais conteúdos o conjunto de características compartilhadas pelas crianças na cultura de pares? Como articulam o que é específico – expectativas, interesses, condições sociais, linguagens... -, com pressões e determinações não orientadas pelo compromisso de garantir a participação e a ação infantil, ou seja o exercício do ofício de criança?
- Se há apropriação intergeracional, dos espaços, tempos, decisões e materiais do brincar, que subjetividades e interações são produzidas? Como se pronunciam, nesse contexto restritivo, as culturas de infância e de que forma se articulam às lógicas dominantes, as reinterpretam e reproduzem?
- Quais conceitos de corporeidade, de mobilidade, expressividade, liberdade e autonomia infantil cabem no modelo escolar, e de quais estratégias de poder e controle se utiliza a escola, através de suas equipas, para garantir um exercício consoante a normatividade vigente, do ofício de aluno?
- Experiências corporais, na perspectiva do autoconhecimento, dos desenvolvimento de habilidades, de conhecimento do mundo, do ato criativo, do improviso e da interatividade pertencem ao campo da intencionalidade pedagógica? Como são exteriorizadas e afirmadas num território desenhado por uma geração que não mais protagoniza essas vivências, nem por elas evidencia curiosidade, interesse, valorização...?
- A escola foi pensada como lugar de interações lúdicas para além das iniciativas das crianças nos recreios? Em que tempos, espaços e condições brincam as crianças na escola? Qual a natureza da participação adulta nessas situações?
- Quais as direções e condições concretas de cidadania infantil são produzidas no cruzamento do discurso educativo com a prática pedagógica?
- Qual o destino do que é individual e do que é processo social/coletivo no desenvolvimento das crianças, nos limites de uma instituição organizada

para promover o ofício de aluno, com padrões pré-definidos e inflexíveis desse exercício?

- Quais “papeis educativos” assumem os adultos das diversas equipas profissionais da escola, e em que medida esse exercício remete à concentração unilateral ou vertical de poder?
- Quais valores são efetivamente afirmados na socialização escolar?
- Como as crianças interagem umas com as outras, que conteúdos culturais e sociais produzem, como operam as dimensões de género, etnia, desempenho escolar, sub grupos etários, classe social, preferências e simpatias pessoais, convívio em horário extraescolar, etc? Elementos de inclusão e exclusão são alvo do interesse adulto?
- Como emergem e são tratadas as questões do confronto e da competição? Quais os destinos institucionalizados para os conflitos entre crianças?
- O modelo organizativo da escola favorece o exercício abusivo poder de uns sobre os outros?
- Quais olhares e lógicas sobre o bullying prevalecem na escola? Quais são as resoluções ou suas tentativas na cultura de pares? Quando há intervenção dos adultos?
- Quais são os componentes de autonomia e participação ativa, de poder decisório e de resolução de conflitos que transitam livremente através dessa ordem institucionalizada? Os que transitam em área transgressora? Através de quais estratégias das crianças?

5.2 – Objectivos Gerais:

- Descrever e compreender as interações entre crianças da pré-escola, primeiro e terceiro ano do 1º CEB, facilitadas nos diferentes tempos e espaços escolares, e as possíveis relações entre esse capital cultural com práticas de bullying entre pares.
- Desenhar um mapa interpretativo com valores, comportamentos, atitudes e práticas - contraditórias, convergentes ou complementares -, que

definem o exercício do ofício de criança e de aluno da pré-escola ao 1º CEB.

- Descrever e analisar o contexto lúdico da infância escolarizada, nas restrições e possibilidades que contém, bem como nas respostas autorais sociais geracionais que o impactam.

5.3 – Objectivos Específicos:

- Compreender as relações entre os princípios de autonomia, de participação e ação infantil, presentificados no projeto educativo da escola, nos discursos de professores, educadora, assistentes e auxiliares, e as interações sociais favoráveis a uma determinada socialização escolar, nas relações professores e crianças; crianças e crianças, com aprofundamento da análise desta última dimensão.
- Identificar as múltiplas manifestações do brincar e do jogar na perspectiva do que preconiza e do que concretiza o projeto pedagógico.
- Caracterizar a cultura organizacional da escola, em seus elementos estruturais de poder e as dinâmicas sociais que dessa configuração emergem.
- Perceber e compreender os conceitos de cidadania infantil que se vinculam ao modelo de organização da escola.
- Identificar tendências do brincar que se apresentam para a infância a partir da universalização da educação escolar.

CAPÍTULO VI – METODOLOGIA

6.1 – Modelo de Investigação

No âmbito de um programa de doutoramento situado nas ciências da educação, a escolha foi por um modelo de investigação favorável a produzir os melhores resultados de pesquisa, considerando-se as peculiaridades do território focado: a escola, um contexto social complexo e dinâmico.

O elenco dos princípios de investigação, que comporta critérios de objetividade; de impessoalidade, familiarização e de distanciamento do terreno, entre outros, exige clareza permanente sobre a identidade do investigador e sobre os papéis sociais assumidos no processo. O investigador é o principal instrumento de pesquisa (Silva, 2003). Desse papel teve-se consciência permanente, o que permitiu abertura para corrigir a rota de trabalho no território e pautar o processo de pesquisa por um estatuto ético sensível aos indicadores da autocritica.

A opção metodológica por uma abordagem qualitativa inspirou-se no potencial do conhecimento profundo da realidade, na produção de um estudo focalizado\intensivo com robustez teórica e empírica.

Diante da possibilidade - temerária porque redutora -, de condensar numa única questão de investigação os interesses do estudo: há relações entre as interações sociais em um contexto lúdico condicionado pela escolarização da infância e práticas culturais de abuso sistemático de poder entre os pares?, emergem vertentes de análise que não podem ser integralmente percebidas nos limites de dados numéricos. Fundamentais em estudos de outra natureza, esses seriam insuficientes para os propósitos deste estudo: compor uma base descritiva idiográfica para compreender e interpretar os modos de pensar e de agir dos participantes da investigação, ou seja, as práticas culturais que emergem nesse território de interatividade.

O modelo de pesquisa qualitativa é pertinente à investigação no território escolar, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), porque preserva o ambiente natural como fonte direta dos dados e o investigador como principal agente no levantamento dessas informações. Isto facilita a compreensão do significado que os participantes

atribuem as suas experiências e, permite o acompanhamento, com o privilégio da profundidade e da complexidade, das diversas nuances do processo.

Considerando que se tratou de uma investigação com duração de quase 04 meses – o mês final do 2º Período letivo e o 3º Período do ano letivo – num território protagonizado por diversos atores sociais, fez-se necessário garantir uma metodologia suportada em instrumentos suficientes para captar as partes e o todo da multiplicidade de eventos no espaço-tempo recortado.

Nesta perspectiva, a escolha metodológica foi por um estudo de caso, que se procurou fazer tão rigoroso quanto profundo para caracterizar, compreender e analisar algumas tendências do atual modelo de educação escolar para a infância, bem como das culturas produzidas pelas crianças no contexto. Pretendeu-se, a partir desse modelo de investigação, “documentar o não-documentado, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico” (André, 2003, p. 15).

Embora a tradição positivista muito tenha feito para situar o estudo de caso como “soft science”, (Denzin & Lincoln, 2000), esse sombreamento pode ser refutado diante da riqueza de descrições e da preservação da especificidade do contexto de pesquisa por ele permitidas. Outro fator favorável à escolha do estudo de caso relaciona-se a ser um método com abertura para aos achados inesperados e para a revisão de modelos conceituais (Yin, 2001), pertinente para a produção de um conhecimento distinto do senso comum e atento à escola como um contexto social que não é estático (Ludke, 1986), embora tenda a ser conservadora.

Ainda que sejam muitos os pressupostos em relação à vida na escola, trata-se de um território desconhecido, o que se exemplifica na conservação secular e quase intocável, do modelo de ensino massificado, vertical e unidirecional, com a concentração absoluta de poder pela geração adulta – os educadores, ainda que sejam comuns referências a uma escola ou a uma pedagogia para a infância, atenta à participação e à cidadania das crianças. Essa longevidade do modelo de educação formal estabelecido para a infância, paradoxal diante do que preconizam os atuais conhecimentos, especialmente na área dos estudos da criança -, sobre o desenvolvimento e aprendizado humano, o ser criança, as culturas de pares e os processos socializadores, só pode ser problematizada se conhecidas as estruturas e

as dinâmicas da escola do presente, pela observação e escuta atentas das múltiplas vozes que compõem esse território de socialização e de produção de capital cultural.

A afirmação da especificidade do conhecimento educacional não converge com qualquer manifestação de caráter maniqueísta que se relacione a primazia dos estudos qualitativos sobre os quantitativos, ou vice-versa. O estudo educacional, complexo, singular e situado num campo sócio-prático (De Casttel, 1997), exige sempre, metodologias que garantam o rigor numa perspectiva de compromisso com a racionalidade comunicativa, em detrimento da racionalidade técnica.

Levantamentos extensivos, ou outros, que precisam de quantificação, assim como levantamentos qualitativos de cunho interpretativo e analítico contam com igual legitimidade no campo científico. Importa a escolha metodológica contextualizada e consoante aos objetivos do estudo, sendo que por vezes faz sentido a articulação entre ambos, o que não foi necessário para o desenvolvimento deste.

O estudo de caso, considerado como método que permite debruçar-se sobre uma situação específica, para descobrir o que nela há de mais essencial e característico (Ponte, 1994), ainda que sob o risco de perpetuar o adultocentrismo radicado em estudos da área, apresentou-se a partida como via aceitável para perscrutar a organização, a dinâmica e as tendências dos processos educativos escolares, que se configuram nos domínios de uma instituição social legitimada e universalizada em nome da educação da infância e, com idêntica prioridade as práticas lúdicas e interativas da cultura infantil nesse contexto, bem como os seus sentidos e representações.

Analisar o ofício do aluno e as múltiplas imagens que adquire na escola, no confronto com as expectativas dos sujeitos dessa comunidade educativa, com possibilidades de autonomia e de interação efetivamente promovidas pelas práticas pedagógicas, com as concessões geridas pragmaticamente pelos adultos que detém o poder de decisão e de participação nesse território, exige observar o contexto natural onde isso tudo se consubstancia em factos: a sala de aula, os espaços de recreios, o refeitório, a sala da Caf, corredores, casas de banho e demais espaços nos quais as culturas da infância são concretamente reveladas.

Os modelos organizativos da escola se sedimentam a partir de práticas naturalizadas no interior de cada microestrutura da vida institucional. Conhecer-las, compreendê-las e interpretá-las, desvendando a trama de relações entre o particular

e o geral não é um objetivo fácil, todavia, se algum movimento for feito neste sentido, há que transitar por uma metodologia robusta, que, conforme Ludke e André (1986), permita a descoberta na medida em que surjam novos elementos e aspetos importantes para a investigação e a retomada crítica do enquadramento teórico; enfatize a interpretação contextual; revele a realidade de forma completa e profunda; institua uma agenda que faça o cruzamento das fontes de informação; permita generalizações naturalistas e esteja orientado para representar as diferentes perspectivas da situação social pesquisada.

Portanto, pertinente se faz investigar sob um prisma qualitativo, a partir de diversas fontes de evidências (Yin, 2001), e com a participação das múltiplas vozes dos sujeitos da ação, o capital de uma cultura de pares produzido numa organização cujos processos educativos foram disseminados enquanto garantias de um direito da infância, muito embora a atualização da correlação entre estrutura e realidade, enquanto ação efetivamente promovida, indique para a existência de uma grande problemática societal. A pesquisa adquire aqui contornos de um rigoroso questionamento dessa realidade.

Neste terreno de pura desacomodação emergem questões instigadoras do projeto de pesquisa: É a escola do presente consonante com o princípio do “superior bem estar das crianças”? (Sarmiento, 2010) Em que medida se aproxima ou se distancia dessa função? Quais modelos educativos e relacionais se afirmam como tendência, quais são as dinâmicas que os configuram e como se articulam com as funções legitimadas da escola? Essas últimas equivalem às práticas naturalizadas? Quais são as interfaces e as fronteiras, entre o contexto educativo (a partir do modelo organizativo da escola) e os fenómenos relacionais, especialmente no que diz respeito às violências manifestadas no interior da escola? Quais tendências se evidenciam em relação à infância e a sua manifestação mais típica: o brincar? O que e como dizem as vozes das crianças nesse território planeado e administrado por uma geração que não sendo da infância a administra.

Quaisquer elementos de respostas a estas e a outras questões remetem ao levantamento e a análise tão contextualizada quanto cuidadosa de dados, não voltada à generalização ou à quantificação, mas objetivada pela amplitude, profundidade e fidedignidade das interpretações (Yin, 2001).

Trata-se de uma investigação empírica, que visa uma análise tão aberta quanto sistêmica de um ambiente real, orientada por uma lógica interpretativa,

estrutural e reflexiva (Tesch, 1990), em busca da voz das crianças e do que sinalizam para uma escola que as reconheça nas especificidades participativas e de ação influente e, nesse espaço interativo se reconfigure.

6.2 – O Campo e os Participantes da Investigação

Um estudo de caso, ainda que não guiado por objetivos de comparação ou generalização, precisa ter uma amostra criteriosa e intencional, para que cumpra a função de análise profunda e enriquecida (Merriam, 1998).

A escolha do campo de pesquisa, uma escola pública em área urbana de uma cidade do norte de Portugal – que constitui a unidade de análise de pesquisa, preservando-se a investigação do fenómeno no contexto onde naturalmente ocorre (Bonoma, 1985) –, teve em consideração além do critério da oferta dos três anos de interesse, já descritos, a diversidade etária, étnica, social e cultural do conjunto de estudantes, bem como a perspectiva, confirmada, de autorização para o estudo.

A universalização da educação escolar determinou uma especificidade à infância: a constante vigilância dos professores, num ambiente onde raramente são permitidos às crianças lugares privados para trabalhar e brincar. Portanto, é particularmente importante estudá-las em contexto, especialmente quando se trata de um território onde seu poder de decisão é muito limitado (Graue e Walsh, 2003), ainda que sejam capazes de criar seus próprios subcontextos (Corsaro, 2006).

Tendo-se em conta que as crianças pequenas são mais vulneráveis ao contexto que as crianças mais velhas (Graue e Walsh, 2003), e a vigência de uma organização curricular diferenciada para a educação pré-escolar e para o 1º CEB, a investigação concentra-se na série de fechamento do ciclo da educação de infância (a pré-escola), na abertura de outro, (o primeiro ano), e no desenrolar que confirma o modelo de organização e de projeto vigente (o terceiro ano).

Definido o campo de estudo, o que implica na abertura recíproca ao novo, ao desconhecido e claro entendimento entre investigador e investigado, foram dispostas as condições para definir as turmas participantes do estudo. A partir de uma reunião com todos os professores do quadro da escola e alguns das AEC, na qual foram apresentados os objetivos e a metodologia da investigação, três docentes titulares de turma, dos anos de escolarização pretendidos, voluntariaram-

se à participação. Estava constituída uma amostra com três turmas de 25 alunos cada, dentre as dez da totalidade. Portanto, os esforços de pesquisa foram dirigidos a 75 crianças, abrangidas pela observação e, dessas 23 participaram dos grupos focais. Relativamente a composição desses foram observados participantes com diferentes papéis sociais nos grupos de pares: vítimas, observadores e agressores, delimitação nem sempre nítida.

Além dos grupos focais com crianças, foram realizadas observações sistemáticas do quotidiano das crianças na escola, entrevistas individuais com professores titulares e de Educação Física, também com a assistente da pré-escola e funcionárias das diferentes equipas profissionais. A semelhança do encaminhamento inicial com os docentes, o estudo foi apresentado às três equipas de apoio que atuam na escola, obtendo-se a participação voluntária e representativa de uma auxiliar/funcionária por equipa.

Foram desenvolvidas sete entrevistas individuais com profissionais que atuam na escola, nomeadamente a educadora; professoras do 1º e do 3º ano; professor de Atividades Físicas e Desportivas; assistente da pré-escola; auxiliar vinculada à Associação de Pais, funcionária do quadro da escola; e funcionária da Câmara Municipal responsável pelos apoios socioeducativos das refeições do pré-escolar e 1º CEB.

6.3 – Contexto do estudo, da escola e de seus participantes

A investigação decorreu numa Escola Básica, de meio urbano, de um Concelho do norte de Portugal. Na ocasião contava com 250 alunos, distribuídos em duas turmas de pré-escolar, duas de 1º, 2º, 3º e 4º anos do 1º CEB.

Trata-se de escola com boa referência na comunidade e com alta procura, de forma que as vagas são insuficientes para receber a totalidade de crianças para as quais os encarregados de educação buscam matrículas.

Localizada em área de grande valorização imobiliária, recebe crianças que residem nessa região e crianças de etnia cigana, vindas de um bairro de habitação social próximo.

As instalações, construídas há aproximadamente uma década, contam com um edifício de dois pisos. O rés do chão comporta cinco salas de aula (três do 1º

ciclo e duas do ensino pré-escolar); quatro casas de banho; uma pequena sala, transformada em sala da Componente de Apoio à Família – CAF; um salão polivalente; um refeitório; uma cozinha; dois pequenos anexos, tendo sido um transformado em sala de recreação e uma pequena área coberta cujo piso é emborrachado. O corredor junto às salas de aula, desse piso, é utilizado como espaço de recreio da pré-escola, nos dias chuvosos.

No primeiro piso há cinco salas de aulas, uma sala destinada para ser uma Biblioteca da Rede de Bibliotecas Escolares – RBE, referenciada nos documentos como *“nuclear ao trabalho curricular e à formação para as literacias cruciais à escola do século XXI”*, entretanto mais utilizada para outras finalidades: sala de atendimento individualizado ou em pequenos grupos, espaço de preparação de materiais pelos docentes, na medida em que conta com computadores e impressora...; uma sala de professores com casa de banho e, outras duas casas de banho.

Na entrada da escola há um relvado, entretanto não destinado ao uso das crianças em situações de jogo e de brincadeiras, a exceção dos horários de saída, nos quais aproveitam para fazer uso lúdico da área, enquanto aguardam os familiares.

No espaço de recreio ao ar livre há um pequeno jardim, ao qual o acesso é desestimulado, duas quadras cimentadas, separadas por um estreito corredor nas traseiras do edifício, sendo que uma aparece no material descritivo da escola como “campo de futebol” e, um pequeno parque infantil para uso dos pré-escolares. Este tem piso emborrachado, dois baloiços, dois brinquedos com mola – cavalinhos e uma estrutura em madeira para escalada com escorrega.

A coordenação pedagógica, vinculada à direção do agrupamento, é exercida por uma professora do quadro, que concentra funções de docência em turma do 1º CEB e de gestão escolar. Cada turma conta com um(a) professor(a) titular e, no caso do pré-escolar, com uma educadora de infância e uma assistente, por turma. Numa perspetiva de Escola a Tempo Inteiro, professores que não pertencem ao quadro da instituição desenvolvem suas aulas no âmbito da Componente de Apoio à Família – CAF, das Atividades de Tempos Livres – ATL e das Atividades de Enriquecimento Curricular – AEC. Aulas de Música são oferecidas para a pré-escola e de Atividade Física e Desportiva, Ciências Experimentais e Inglês para o 1º CEB. Após o horário letivo também são oferecidas oficinas de capoeira e de futebol. Com

regularidade semanal, duas profissionais da Educação especial, uma psicóloga e uma professora especialista, acompanham as aulas ou intervêm em situação extraclasse com alunos, de acordo com o plano educativo individual construído para essas crianças.

Em modalidade de trabalho integrado, três equipes de apoio, com vinculações diversas, constituídas por auxiliares da ação educativa e funcionárias atuam em funções de receção e entrega dos alunos aos encarregados de educação; limpeza e organização da escola; alimentação das crianças; animação socioeducativa nos tempos livres e extraescolares, bem como nas demais funções de suporte.

A educadora que coordena a Componente de Apoio à Família, (diretora ou coordenadora pedagógica), contratada pela empresa da Câmara Municipal, ao abrigo do Protocolo de Cooperação pelas Autarquias, complementa a formação como educadora de infância em um mestrado de área idêntica. A funcionária/auxiliar contratada pela Associação de Pais é licenciada em área específica do conhecimento, entretanto o requisito de formação em curso superior não constituía requisito para a função. As demais auxiliares, no que se incluem animadoras, também vinculadas à Câmara Municipal, entretanto em regimes diferentes, apresentam uma escolaridade ao nível do ensino secundário, sem que tenha ficado claro se todas concluíram essa etapa. A exceção de uma, funcionária do quadro da escola, as demais participam de programas no âmbito das políticas públicas nacionais, voltados à inserção social e à requalificação profissional.

Nos materiais de apresentação da escola, há referência a tratar-se de uma instituição atenta para responder às necessidades dos “alunos nascidos na era digital”, para ensinar a pensar, formar alunos autónomos, capazes de resolver problemas e tomar decisões.

6.4 – Processo de Recolha de dados e Instrumentos

A recolha de dados ocorreu por aproximadamente quatro meses letivos e foi concretizada através de:

1. Entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas com os diversos protagonistas da cena escolar: alunos, professores e funcionários, visando compreender como esses sujeitos interpretam suas vivências. São de

grande valia porque permitem “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito e dão suporte ao investigador para desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os múltiplos sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994:134).

1..1. Entrevistas individuais: foram aplicadas oito entrevistas aos professores e funcionários: professora titular de cada uma das três turmas e um professor de Educação Física; assistente da pré-escola e três funcionárias de equipas diferentes (Anexo C).

1..2. Grupos focais com crianças: foram organizados dois grupos por turma, inicialmente compostos por seis e cinco participantes, posteriormente adequados para três. A abordagem com grupos focais é pertinente pela quantidade e diversidade dos participantes da investigação e, especialmente por permitir o acesso a conteúdos individuais e sociais das práticas quotidianas, comunicadas e ressignificadas nessa circunstância dialógica, especialmente criada, entre os pares das culturas de infância. Responde ao critério da representatividade, da livre expressão dos participantes e tem o mérito de produzir feedback contínuo a quem investiga. Neste sentido, foi evidenciada a necessidade de alteração dos procedimentos diante de um guião extenso, depositário do desejo de manifestação das crianças, impacientes pela espera demasiada para falar. Descartada a tentativa de definir os grupos a partir de elementos obtidos pelo “Questionário de Nomeação de Pares”, a escolha dos participantes foi sustentada pelas observações do contexto, enriquecidas pelos contributos espontâneos, de crianças e adultos, com suas leituras da dinâmica social e educativa no espaço escolar. Na sua totalidade as crianças mostraram-se dispostas e estimuladas com a possibilidade de integrar os grupos. O roteiro de trabalho com os grupos focais seguiu o mesmo conjunto de perguntas semiestruturadas aplicado aos adultos, adequando-se a forma de apresentar as questões para o melhor entendimento da cada grupo. A referência a cada participante do grupo focal é indicada pela letra “P” = Participante; pelo número que lhe foi atribuído, de 1 a 6 nos grupos constituídos por 6 participantes, e de 1 a 3 nos grupos com 3 participantes. A simbologia ♂ e ♀ corresponde ao

gênero, e na sequência o numeral indicativo da idade e o grupo a que pertence G1 ou G2, considerando-se que são dois grupos por ano. Para exemplificar: P3♀6G2 lê-se participante 3, do gênero feminino, idade de 6 anos, pertencente ao grupo 2 (Anexo B).

2. Observação do cotidiano escolar, registrada no **diário de campo**, com atenção à diversidade de situações incorporadas à rotina institucional, bem como aos papéis sociais de crianças e de adultos no exercício dos respectivos ofícios: aluno, professor, assistente, auxiliar...; ao capital social e cultural que emerge ou é produzido nessas interações intra e intergeracionais, numa dimensão individual e coletiva. Para garantir registros precisos e detalhados os mesmos foram realizados em simultâneo com as observações diárias dos diferentes momentos da rotina escolar. O cronograma da coleta de dados foi orientado pela percepção de qual subcontexto, na circunstância, melhor suportava a observação. Por aproximadamente quatro meses e, com frequência diária, rotinas da escola foram acompanhadas, nos turnos da manhã e tarde, em horário integral ou parcial. Ao diário de campo quase indecifrável nos registros ante a avassaladora carga de cenas percebidas como de valor para os objetivos do estudo, foi atribuído simbolismo pelas crianças, que voluntária e sistematicamente aproximavam-se para “contribuir” com o mesmo, em relatos de vivências pessoais significativas. Na fase inicial com iniciativas por parte do grupo da pré-escola e do 1º ano, para registros autorais como desenhos, assinaturas... Essa disposição foi feita oportunidade de acesso direto ao pensamento, e assim às leituras do cotidiano escolar das crianças que, por alguma razão estiveram impossibilitadas de participar dos grupos focais, como as de etnia cigana. O diário é o instrumento que operacionaliza as notas de campo e representa “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha”. (Bogdan e Biklen, 1994, p.150). Permite a descrição detalhada de como se organiza a escola, das práticas que expressam e reforçam esse modelo, das intencionalidades que regem os usos dos tempos e espaços, das interações que compõem uma

determinada socialização, etc. Nas referências diretas às crianças observadas, ou mesmo aos adultos, permanecem os elementos da identificação atribuída aos participantes das entrevistas. As não participantes dos grupos focais serão referidas pela letra inicial do nome, indicação do gênero e idade. D⁸, por exemplo. Diante do grande volume de dados registados nas observações foram transcritos para o diário de campo anexado, e portanto considerados para análise, aqueles considerados relevantes (Anexo D).

É importante ressaltar a consciência da necessidade do detalhamento prévio da técnica de recolha de dados, pois o “método precisa ser apropriado pelo pesquisador que, pelas suas mediações, cria alternativas, novas soluções para o emergir dos dados e sua compreensão” (Gatti, 1999, p.78). Essa intencionalidade preparatória sustentou a definição de categorias de análise, entretanto a necessidade de adequações esteve presente do início ao fim do processo.

6.5 – Autorizações e Princípios Éticos

Com vistas a obter a autorização para realizar o estudo, o projeto foi inicialmente apresentado ao diretor do agrupamento de escolas, à coordenação e aos professores da escola básica de interesse. As reuniões foram precedidas da entrega prévia do projeto em versão impressa. A partir da resposta positiva em todas essas instâncias e da adesão voluntária de professores dos anos previstos ao projeto, foi garantido o campo de investigação e, embasada a demanda para submeter pedido de autorização, sob número 0101600004 à Direção Geral de Educação – DGE, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), que orientou para nova submissão do pedido à Comissão Nacional de Proteção de Dados – CNPD. Esta emitiu o parecer de número 6332/2012, aprovando o desenvolvimento da investigação.

Foi determinante a esse desdobramento a inclusão, no desenho metodológico, de um instrumento sociométrico para o 3º ano, o “Questionário Sociométrico de Nomeação de Pares”, de Diaz-Aguado et al. (1996) adaptado à população portuguesa por Ângulo & Neto (2001). Ainda que amplamente utilizado

em estudos nacionais e internacionais, houve na circunstância, o entendimento pela instância avaliadora, da inadequação ética do referido instrumento, que foi portanto, retirado do projeto.

Tendo em mente a salvaguarda dos princípios éticos em pesquisa com crianças, nomeadamente o respeito ao livre arbítrio quanto a decisão de participar ou não do estudo, foi realizado um encontro com cada uma das três turmas para apresentar as mesmas o projeto de investigação, dialogar a respeito e ouvi-las nas suas disposições. Nas três situações as respostas foram positivas, com um diálogo aceso sobre o projeto: interrogaram para saber detalhes do interesse e do destino das informações, da operacionalização da presença da investigadora em sala de aula, relataram experiências anteriores com outros visitantes e investigadores, retomaram experiências lúdicas, de conflitos e de bullying na escola que entenderam associadas aos propósitos da abordagem, bem como sobre as mesmas expressaram juízo crítico e, sem exceções, manifestaram vívido desejo de participar dos grupos. Esse diálogo avançou nos limites do permitido e da intervenção de cada docente, claramente movida pela intenção de ajudar no arranque do estudo, e também vocacionada a “moderar” a participação das crianças, especialmente no que diz respeito à fluência dialógica das crianças do 3º ano. Cada uma das três professoras titulares já havia conversado previamente com as crianças sobre a investigação, o que potencializou, ou dirigiu a expectativa de participação.

A assistente e auxiliares/funcionárias, foram contatadas nas suas equipas ou individualmente, de acordo com o contexto. A assistente da pré-escola consultou a educadora, que não fez objeção; a auxiliar vinculada à Associação de Pais manifestou a essa instância a disposição em participar no que foi atendida; a funcionária vinculada à Empresa Municipal e coordenadora dessa equipa solicitou a investigadora um documento, com linhas gerais do projeto e, com a chefia imediata definiu a sua participação na entrevista e, por fim a funcionária do quadro da escola buscou e obteve permissão com a coordenadora.

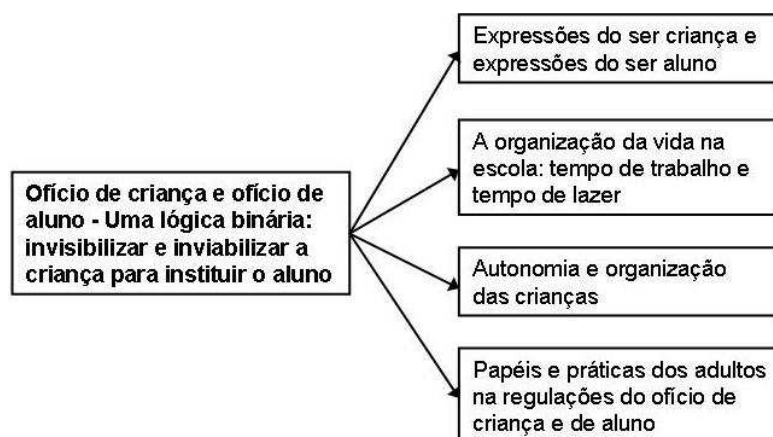
Para os encarregados de educação ou responsáveis legais das crianças participantes, foi enviado um pedido de consentimento escrito, com a mediação da professora titular de cada uma das três turmas (Anexo A). Relativamente à pré-escola, a educadora incluiu a realização do estudo na pauta de uma reunião com pais.

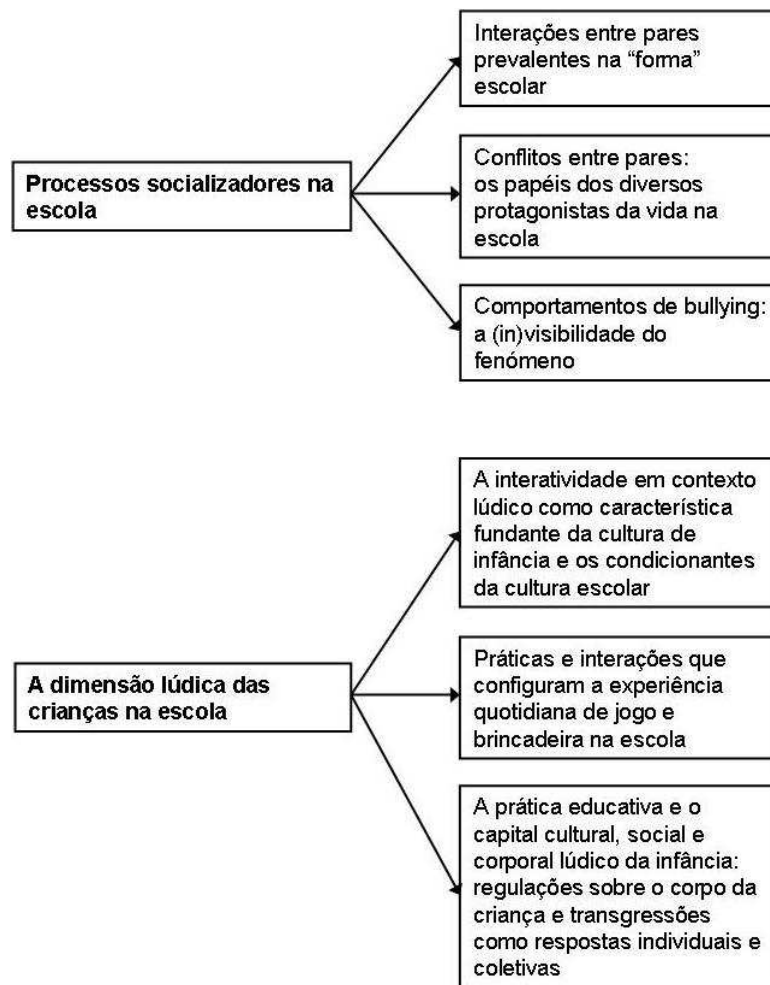
Um conjunto de princípios éticos de investigação foi apresentado e assegurado a cada segmento participante, constatando-se ainda no decorrer do estudo, a oportunidade não assumida como tal, para apresentar às crianças formas de registo da sua autorização, que não o consentimento oral. Num conjunto de rigorosos esforços para uma abordagem profunda, assumidos neste estudo, explica-se esse desvio de superficialização ou simplificação - que ainda provoca dissonância à investigadora, considerados os seus princípios éticos e a concepção de cidadania infantil -, ao receio de uma ação invasiva aos tempos e espaços da docência e de seus objetivos curriculares.

As entrevistas foram gravadas, preservando-se os participantes e a instituição de qualquer identificação. O áudio foi transcrito e, posteriormente apagado. As informações obtidas contam com proteção permanente sob os princípios do anonimato e da confidencialidade. Princípios éticos nortearam as diversas etapas do processo e, o relacionamento com o todo e as partes da comunidade educativa, restando interrogações pessoais apresentadas no capítulo das reflexões finais, limitações do estudo e recomendações

6.6 – Categorias de análise

O trabalho de análise e de interpretação do material obtido, sejam as entrevistas e as observações, está referenciado nas seguintes categorias:





6.6.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno

As vozes das crianças e o que é próprio de uma categoria social geracional; características identitárias no exercício do “ofício de criança”; expressões do ser criança e expressões do ser aluno; validade dos saberes das crianças diante dos conhecimentos escolares; a participação e a ação influente das crianças na escola; os saberes interculturais na escola: comunitários, infantis, escolares; escola como ordem institucionalizada: a “forma escolar” e a uniformização dos processos; a cultura escolar centrada na (re)produção; os protagonistas da cena escolar e suas formas de viver, conjugar e por vezes sobrevalorizar um ofício em detrimento de outro; a formatação da escola e a ênfase num ofício de aluno em vivências de curiosidade, experimentação, sistematização e de uma conduta autônoma e interdependente; o ofício de aluno e o trabalho escolar da criança sobre si própria

nos aspectos disposicionais, atitudinais e comportamentais; a segmentação e regulação do tempo e espaço; a (des)atenção ao bem estar das crianças; a escola: espaço de afirmação da autonomia da criança e do refinamento de dispositivos de controlo; os sentidos da autonomia; a estratificação e a meritocracia na configuração do ofício de aluno; formas de exercício do poder e da autoridade adulta; a consciência (e seu destino) da alteridade cultural face aos adultos e as práticas educativas dirigidas às crianças; a organização social e a cidadania ativa no exercício do ofício de criança e de aluno.

- Expressões do ser criança e expressões do ser aluno
- A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer
- Autonomia e organização das crianças
- Papéis e práticas dos adultos na regulação do ofício de criança e de aluno

6.6.2 – Processos socializadores na escola:

As vozes das crianças e a construção do espaço social; a escola como espaço social; práticas sociais das crianças e a (re)configuração do lugar institucional ou da normatividade vigente; o exercício de um poder normativo pelos adultos; (des)igualdades nos grupos sociais, étnicos e culturais de pertença das crianças; um conjunto de normas disciplinares como resposta única aos desafios das interações entre pares; o individualismo institucionalizado e a fragilidade dos laços sociais, a competitividade, o valor do mérito e o sentido de êxito/sucesso escolar; insucesso e exclusão, o (des)estímulo às interações entre crianças dos diversos sub-grupos etários; a organização em grupos de estudantes numa perspetiva homogénea - a classe/ano e as possibilidades interativas em aula e fora dela; a segmentação de tempo e espaço - o espaço escolar como condicionante da trajetória dos atores sociais que o ocupam; lógicas de poder, hierarquia e liderança; o mundo da escola, a cultura profissional e a abertura (ou a sua falta) para a produção partilhada e participada do conhecimento; a natureza da documentação da cultura de infância produzida nos tempos livres; o exercício arbitrário e legitimado do poder adulto, como elemento da cultura escolar; como emerge o bullying no modelo organizativo da escola; confronto entre as crianças, num contexto de

desenvolvimento, e o exercício abusivo de poder de umas sobre as outras; as representações do campo social pelas crianças: culturas infantis e a cultura profissional/adulta; práticas sociais dirigidas para as crianças

- Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar
- Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola
- Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenômeno

6.6.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola:

Restrição do espaço-tempo das crianças, pela ocupação crescente dos seus quotidianos; o universo simbólico das crianças: os jogos, rituais linguagem gerada nas relações de pares; a limitação da autonomia de mobilidade; condicionantes e restrições decorrentes do protecionismo – a aversão ao risco; regulação do corpo – a disciplina corporal; subestimar e confinar para emancipar; cegueira e resistência diante das especificidades e da legitimidade de uma cultura de infância; o uso (não) discricionário dos tempos livres pelas crianças na escola; a produção de uma cultura lúdica intrageracional e o (des)interesse dos adultos em relação à mesma; o modelo organizativo da escola e a segmentação entre aprender e brincar, trabalho e o lazer, a organização dos espaços para as crianças da pré-escola e do 1º CEB: equipamentos, mobilidade e prioridades; intencionalidade e práticas adultas - organizacionais e profissionais - dirigidas às crianças.

- A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar
- Práticas e interações que configuram a experiência quotidiana de jogo e brincadeira na escola
- A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas

6.7 – Entrevistas – estrutura e validação

Consoante as categorias de análise, foram desenvolvidos dois guiões de entrevistas, estruturados a partir do eixo: “A vida das crianças na escola” e, com questões semiabertas, organizadas em quatro dimensões: I – Sobre as crianças da turma: o brincar; II – Sobre as crianças da turma: as interações e os conflitos; III – Sobre a escola: as intervenções docentes, as rotinas e a organização; IV – Sobre os adultos educadores: a ação intergeracional.

O guião de entrevista individual com adultos, aplicado a professores, assistente, auxiliares/funcionárias (Anexo C), bem como o guião destinado aos grupos focais com crianças das três turmas (Anexo B) são semelhantes na estrutura e objetivos, procuram uma abordagem profunda e dialógica de temáticas semelhantes ou idênticas, respeitadas as especificidades dos papéis sociais e de linguagem dos participantes. Neste sentido apresenta-se a diferenciação na forma das questões.

Para validação do instrumento o mesmo foi submetido à análise de três investigadoras, com reconhecida produção científica nas áreas relacionadas à cultura lúdica infantil em contexto escolar e não escolar; ao jogo e a brincadeira; aos recreios escolares, às questões da corporeidade e ao bullying. A saber as Prof^a. Doutora Amália Rebolo Marques, do Instituto Piaget, de Almada, Portugal; Prof^a. Doutora Maria do Carmo Monteiro Kobayashy, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, de São Paulo, Brasil e a Prof^a. Doutora Elaine Prodócimo, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, de Campinas, Brasil.

O objetivo de estabelecer um diálogo em intensidade capaz de ultrapassar as camadas da superficialidade, ou de romper com o discurso habitual para consumo público trouxe um risco subjacente: um guião extenso, alongado e denso. Concluído o estudo, há a consciência de que para uma condição ótima de aplicação, teria que ser desenvolvido em dois momentos com os grupos focais, o que ocorreu em duas situações nas entrevistas individuais com adultos.

6.7.1 – Aplicação das entrevistas

Aplicar as entrevistas em um espaço privativo e tranquilo foi um dos grandes desafios, poucas vezes respondido com a garantia de estruturas adequadas, sensivelmente no desenvolvimento dos grupos focais com crianças.

Nos diferentes espaços utilizados para as entrevistas individuais com professores, assistentes e auxiliares, várias interrupções provocadas pelo vaivém de colegas obrigaram a busca de salas mais preservadas. Essas quebras espelhavam-se, ainda que momentaneamente na espontaneidade, concisão das respostas e no ritmo da entrevista.

Problemática maior foi enfrentada com os espaços destinados aos grupos focais. A sala da biblioteca, com usos diversos, excetuando-se as atividades inerentes a um setor dessa natureza, território de professores em atividades de planejamento, preparação de materiais e outras, não garantia elementos básicos de privacidade e sigilo, este último claramente reportado pelas crianças como necessário para que estivessem a vontade em narrativas historicamente silenciadas diante da verticalidade interativa entre gerações.

O constrangimento às crianças, causado pela proximidade de professores durante as entrevistas com os grupos focais, obrigou a busca de alternativas inusitadas: salas diversas, áreas do pátio, do corredor, uma arrecadação gélida e pouco ventilada em preparação para ser um espaço de recreação, a sala da Caf e o piso do salão polivalente, com dezenas de crianças a observar o grupo através de paredes de vidro, e sob imenso barulho dos pares em atividades físicas no espaço vizinho. Além do impacto negativo no envolvimento, atenção e bem estar dos participantes, também no aspeto técnico houve prejuízo, o áudio ficou inaudível em algumas passagens. A impossibilidade para dispor de espaços com condições razoáveis às entrevistas, tanto quanto ou mais que o condicionante do imprevisto implicado, constituiu séria ameaça a essa etapa do estudo, contornada dentro do possível.

Destacam-se duas percepções do contexto na aplicação desse instrumento: há um conjunto de interditos às crianças, a iniciar pelos espaços que podem ocupar. Salas de aula vazias no momento das entrevistas ou a sala dos professores não foram considerados como zonas possíveis, a partir do que observou-se o rigor em relação à entrada de alunos nesse último espaço. A ação que teria o sentido de subverter a ordem instituída. Outro interdito, na esfera simbólica, é a dificuldade de percepção por parte dos adultos da criança como um ser com características específicas, e não equivalentes à impossibilidade de interpretar o contexto, emitir juízo crítico, propor e agir sobre o mesmo em coerência a essa forma social geracional de participar.

O discurso docente aplicado à permanência de professores no espaço de entrevista, no sentido de não haver problema ou motivo para preocupar-se, faz-se testemunho irrefutável da dificuldade para reconhecer o “Outro” criança na sua legitimidade cultural, biológica, social, política, cognitiva e simbólica, uma representação social que abriga conceitos e valores preservada de reflexão no espaço institucional.

Faz-se um princípio ético imperioso reconhecer a disponibilidade de adultos e crianças para participar das entrevistas e, assim contribuir para a concretização do estudo. Professores que generosamente desnudaram-se às lentes da investigação, dispondo-se a partilhar discursos, práticas e a própria identidade profissional ou educadora.

Relativamente à extensão da entrevista, há que se reconhecer que para desenvolvimento a bom termo, numa única sessão, exigia objetividade de entrevistador e entrevistado, patamar atingido em duas entrevistas individuais com professores, e na totalidade com as auxiliares e funcionárias. No que diz respeito aos grupos focais, ficou evidente que o guião não poderia ser adequadamente desenvolvido com a participação de cinco ou seis crianças, conforme ocorreu nas duas primeiras composições. Os demais foram limitados a três integrantes.

Resta ativa a interrogação sobre a pertinência e a possibilidade, não concretizada, de ter multiplicado por três ou quatro o número de encontros de cada grupo focal de crianças, considerando-se as dimensões da entrevista, e uma regularidade dialógica.

PARTE III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

CAPÍTULO VII – A VOZ DAS CRIANÇAS

7.1 – Pré-escola

7.1.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno

7.1.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno

Embora não seja invulgar a ideia da existência de mundos opostos, feitos de atritos no exercício dos ofícios de criança e de aluno, explicitados no interjogo das linguagens das crianças e das expectativas e objetivos da escola, percebe-se que, decorridos em torno de 3 anos de vivências partilhadas na pré-escola, o discurso das crianças não corrobora com esse constructo de polarização. Antes, confirma ou mesmo opera, a fusão desses papéis e funções: as primeiras preferências ou gostos pelo que fazem na escola aponta para as *fichas, recortes, áreas, atividades e ao “aprender “fazer coisas bonitas para a professora ver”; “aprender coisas que são muito difíceis, para depois ser mais fácil para aprendermos mais, para sermos mais inteligentes.”* “P3♀5G1” *“Gosto das construções porque gosto de fazer construções bonitas para a professora ver. Gosto também dos jogos de mesa para eu começar a aprender novos jogos e também fico a aprender mais. E também gosto da área do capitão, fico a aprender mais sobre descobrimentos e posso ler os lusíadas e também gosto da área da Matemática, que ficamos a conhecer também novos jogos e é muito importante porque quando nós formos grandes também vamos fazer matemática.”* “P3♀6G2”. Não há indicativos de distonia em relação às expectativas e exigências institucionais.

Entretanto, dão a conhecer indicativos de territorialização dos quotidianos na escola através de narrativas que mostram estar legitimado o princípio de que a aula é tempo-espço da aprendizagem e o brincar específico dos recreios. Esse discurso acompanha e define a identidade/ofício de aluno.

A conciliação de expectativas, objetivos, necessidades, possibilidades e especificidades, inicialmente referida e sugestiva ser uma representação social

processada pacificamente talvez não o seja, porque implica a preponderância unilateral de valores, padrões, determinações e a exclusiva ingerência dos adultos sobre a vida das crianças na escola. Reitere-se o ingresso precoce da maioria das crianças, que aos cinco anos de idade já contabiliza 3 anos de vida institucional.

No decorrer da entrevista, ocorre uma espécie de auto permissão, individual e coletiva, crescente para desvestir a roupagem do ofício de aluno, e para revelar a intensidade do gosto por jogos ficcionais, brincadeiras com os pares, no espaço da sala de aula e fora dela, especialmente nos recreios. Entretanto, atividades próprias do currículo para a pré-escola continuam na lista das preferências, geralmente associadas a possibilidades de autonomia, experimentação, interação com os pares e liberdade: *“Gosto de ir para o recreio, gosto de jogar futebol.”* “P2♂5G1”. *“Gosto de brincar com o “D♂5” com os jogos que ele inventa, que é só homens feitos de coisas.”* “P1♂5G2”. *“Gosto do material para ler, gosto de ler as historias para aprender a ler, também gosto de brincar com as peças dos jogos, de montar, gosto de pentear-me com os pentes da casinha e também de me vestir de vampiro na casinha.”* “P3♀6G2”

A diversidade de atividades e a autonomia de escolha são do agrado das crianças. As áreas, nomeadamente da casinha e das construções, concretizam essas duas condições e representam o espaço-tempo preferido em sala de aula. Nessas é notável o compromisso com o melhor desempenho possível, desde a montagem de um quebra-cabeças; o encaixe de peças num tabuleiro; a identificação de pares num jogo; a pintura de um mural com tinta aquarelável; as construções com blocos; a encenação de combates com bonecos ou de papéis assumidos no contexto da casinha.

Não é diferente quando realizam atividades nos demais momentos da aula, como as de escrita. É perceptível a dedicação individual para realizar com êxito cada tarefa. Compenetram-se num processo em que dúvidas, pontos de vista e a produção individual é partilhada com os pares, para o que utilizam estratégias com vistas a contornar obstáculos decorrentes de regras que determinam o silêncio e a não movimentação em sala de aula.

A observação permite concluir que partilhar é parte integrante do processo de aprender e de fazer dessas crianças. Uma condição não contemplada pelas normativas escolares.

Nota-se o compromisso individual e coletivo quando, nos longos momentos em que permanecem sentadas numa posição desconfortável na pequena área do tapete emborrachado, ao início da aula da manhã e da tarde, bem como no final da mesma, afastam quaisquer interesses contrários aos propósitos do diálogo orientado pela educadora para garantir respostas aos seus questionamentos.

Nesses momentos da rotina diária poucos são os que, de facto, tem a oportunidade de se expressar, entretanto, não frustram a educadora e a cada questão que essa apresenta, respondem com dedos no ar, mesmo a saber que uma pequena parte terá a possibilidade de expressar-se. O compromisso com o bom exercício do ofício de aluno é evidente, e comum a todas as crianças. É, portanto, decisivo o reconhecimento destinado pela educadora a cada criança, neste esforço da totalidade do grupo e que resulta em manifestações diversificadas.

Não só o olhar docente é potencializador de desenvolvimento pessoal ou o seu contrario, no exercício do ofício de criança e de aluno. O olhar dos pares é uma necessidade indispensável mesmo às crianças mais reservadas e que, geralmente se mantêm isoladas como “P2♀5G2” , “O♂5” e “C♂6”. Na montagem de blocos, por exemplo, observam, procuram fazer de forma semelhante aos pares, comparam e em alguns momentos fazem aproximações, mesmo que hesitantes e contidas.

Entre as expressões reiteradas do ser criança estão as influências entre pares, notadas na agregação de condutas e iniciativas, também a ressignificação partilhada de vivências radicadas no ofício de aluno: após um registo no quadro branco, feito no contexto de uma orientação da educadora, um menino observa as canetas de escrever. Faz riscos no quadro para observar as cores. Colegas aproximam-se e passam a comparar a cor da tinta das canetas a cor dos cabelos. Discutem sobre variações de cores e de tonalidades. No espaço próximo, o menino que faz construções com blocos associa-se a outro que, com peças semelhantes, faz animais e carros, a partir daí enredos ficcionais são criados conjuntamente para os objetos construídos.

A transgressão às normas estabelecidas é comum ao exercício dos ofícios na medida em que interagir com os pares é uma necessidade vital, e indispensável ao pleno envolvimento com as ações realizadas. Neste sentido as crianças que pintam um mural com tinta aquarelável também dedicam-se a pintar as mãos, o que de imediato é partilhado como os pares. Outros que desenham em folhas brancas igualmente buscam formas para dar conhecer aos pares a sua produção, explicam-

se diante de questionamentos, retomam e aprimoram a ação, em contínua partilha, ainda que esta possibilidade não tenha sido sinalizada pela educadora.

Transgredir no espaço da cultura de pares é uma iniciativa incorporada ao hábitus e, em graus variáveis, implica na ousadia de correr riscos com a quebra das normativas.

No refeitório⁵, durante o almoço, a ação de girar o pote vazio de sopa com a colher dentro é iniciada por “P♂5”, passa a ser feita pelos demais, que entusiasmam-se com o movimento circular e com a sonoridade produzida. Nem todos conseguem e “P♂5” demonstra, dá dicas de como fazer para que obtenham o efeito giratório desejado. É um momento raro em que afirma-se numa condição de saber perante os pares. Logo são repreendidos pela auxiliar e cessam a ação. Essa iniciativa é obra de um menino que apresenta comprometimento cognitivo e motor e, padrões de comportamento diferenciados em relação aos dos pares, diferença marcada pela negativa a partir da ação docente e em relação ao desempenho nas atividades de sala de aula, e não pelos pares.

Enquanto almoçam, associam os alimentos a histórias, lembranças, conversam sobre diferentes temas. O fazem com discrição para garantir o espaço de diálogo. Conversas são consideradas distrações, demora demasiada e, repreendidas. Comer silenciosamente é algo que lhes parece impossível, a exceção de “P1♂6G1”, que costumeiramente tem urgência em sair do refeitório da forma mais breve possível e de uma colega, a menor da turma, colocada para sentar-se na extremidade da mesa e próxima de onde permanece a auxiliar, por ser considerada muito lenta ao alimentar-se. Sob vigilância constante, almoça silenciosamente e é sempre a última a terminar, sendo transferida para outra mesa, junto às crianças de outras turmas. Há um cuidado, concretizado em pressão, para que a mesma coma tudo o que lhe foi servido, o que parece ser de grande dificuldade a mesma.

Num almoço aproveitam as ervilhas do arroz para enfeitar o prato. Parecem não ter pressa. Alguns comem lentamente, distraem-se, brincam com a colher, logo são repreendidos e orientados a comerem “*de uma vez*”. Aqueles que terminam

⁵ As duas turmas da pré-escola contam com uma mesa única e exclusiva, situada ao fundo do refeitório. Também lhes é destinada uma funcionária específica, com funções de encher os pratos, servir e acompanhar o almoço. O espaço de almoço é extremamente barulhento, com gritos de crianças e de funcionários. A comida é preparada fora da escola e entregue aquecida algumas horas antes de ser servida e aquecida pela equipa de funcionárias ligadas à Empresa Municipal. As demais crianças retiram o prato servido pelas funcionárias junto ao balcão e procuram lugares vagos. No caso das crianças da pré-escola os pratos servidos são geralmente levados até a mesa, entretanto isto é feito a partir de um lugar próximo à mesa de almoço das mesmas e não do balcão utilizado pelos pares do 1º CEB. .

saem apressados em direção ao pátio, outros que concluem a refeição optam por permanecer junto aos pares que ainda almoçam, entretanto são orientadas a retirar-se do refeitório, numa cena frequente.

Os mais novos, de três e quatro anos comem de forma autónoma, por vezes atrapalham-se com os pedaços maiores de alimentos.

É comum que brinquem com a água servida nos copos, embora saibam que essa ação não é permitida. Enchem a boca, fecham os olhos e gargarejam, não sem antes conferir se a auxiliar não os observa. Riem-se do formato do rosto dos pares com a boca cheia d'água e dos sons produzidos. Alguns não comem as ervilhas e as separam num canto do prato. Antes hesitam, mostram-se apreensivos, pois a regra é comê-las todas. Comentam as formas como o peixe está apresentado: estrelas e âncora. Pegam com os dedos para examinar cada pedaço.

Esponaneamente, fazem do lugar de almoço um lugar de convivialidade, de experimentação e de recomposição dos elementos do entorno, sempre em iniciativa transgressora e sob o risco da severa intervenção adulta.

Em outra vivência, no âmbito da sala de aula, encantam-se e compenetraram-se com a preparação de um bolo, atividade que mobiliza diferentes habilidades e parece responder as suas especificidades na forma de protagonizar o ofício de criança e o ofício de aluno. O envolvimento é total, sem exceções. Foram elas a levar os ingredientes, estabelecem um diálogo, mediado pela professora, sobre os utensílios e ingredientes necessários. A colher de pau é motivo de curiosidade e é comparada a uma “varinha mágica” (mixer) para misturar os ingredientes. Um menino com notado domínio na leitura e escrita regista no quadro a receita. Estão imersos no processo de preparação do bolo, atento a cada detalhe, desejosos de participar ativamente da ação, em contato direto com os ingredientes e utensílios.

A professora coloca ovos e açúcar numa tigela. As crianças alternam-se para misturar os ingredientes, esperam pacientemente a vez, embora estejam excitadas diante da possibilidade. Trata-se de uma atividade a que atribuem grande importância. São cuidadosas e agem como se um desafio excepcional estivesse em suas mãos. Manifestam um interesse que é próprio da brincadeira, dão-se por inteiro à atividade, vibram, permanecem absortas no momento presente, de preparação do bolo. A professora liga o triturador que contém as cenouras e o ruído produzido é logo imitado, comentam excitados, tapam os ouvidos... O clima é de encantamento e dedicação à atividade.

Ao contarem os ovos e medirem a quantidade de farinha realizam, por iniciativa própria operações do quanto falta. Optam por não contar as xícaras de farinha, mas por dizer quantas faltam (num total de 4) na medida em que são adicionadas. Não há criança que abdique de mexer a mistura, o que é feito com o máximo empenho para não deixar cair o pote ou deitar massa fora.

Num território educativo de bem estar e pleno envolvimento uma menina e um menino abraçam-se efusivamente. O contato espontâneo entre “D♀5” e “P1♂5G2” dá-se no clima de alegria e de euforia que predomina em sala de aula. Neste momento, vê-se que a etnia cigana de “D♀5” pode não representar impedimentos nas relações com os pares, conforme se verifica no 1º e no 3º anos.

O contato corporal; a espontaneidade, a liberdade de movimentação; o desafio de transformar a matéria prima em um bolo apetitoso; de participar em todas as fases desse processo; de produzir sonoridades, como imitar o ruído do triturador sem que isto represente entrar no terreno das condutas inadequadas; de comunicar impressões, dúvidas e curiosidades com os pares; de olhar a escrita na sua função e relação concreta com o cotidiano constituem um conjunto de vivências raras, ou minoritárias na rotina escolar.

As respostas das crianças apresentadas através de intensa participação e dedicação, dispensam à intervenção docente e revelam que o melhor exercício do ofício de aluno não pode ser protagonizado se a via apresentada reduz possibilidades de conhecimento de si, do mundo, e as subestima no exercício da sua especificidade social geracional.

Pronta a mistura, deslocam-se todos à cozinha. Levam o bolo para assar. A bacia é transportada por uma menina com o cuidado e o orgulho de quem leva um objeto sagrado. Os demais seguem atentos, em fileira e silenciosamente, criam movimentos que são adotados pelos demais. Estabelece-se um jogo que lhes dá grande prazer. Observam-se para manter a sequência dos passos e movimentos com os braços. Na passagem pela entrada do prédio notam a aproximação do caminhão que entrega o leite para o lanche. Distraem-se e, por instantes ignoram que seguiam para a cozinha. Nessa, ao observarem a mistura ser derramada numa forma comentam que em casa costumam lamber o talher. A professora permite que cada um passe o dedo na bacia para lamber. Questiona-os: é doce? Salgado? No momento de ir ao forno ficam apinhados junto à porta do mesmo para acompanhar cada detalhe.

Um gato avistado através de uma porta envidraçada chama a atenção de alguns, acompanham a movimentação do animal, em seguida voltam a atenção aos procedimentos com o bolo, entretanto monitoram o visitante com o olhar. Também uma menina que almoça na cozinha e é alimentada por uma das auxiliares, devido a uma deficiência física que lhe impede os movimentos dos membros superiores e inferiores, passa a ser observada com curiosidade. Essa condição de atenção flutuante lhes permite acompanhar os detalhes e a dinâmica contextual. Entretanto, as práticas diárias em sala de aula, com baixa frequência no âmbito da pré-escola, e intensamente no contexto do 1º CEB, supõem ser possível uma concentração absoluta em atividades de parques desafios e impacto sobre o interesse das crianças.

O bolo fica a assar e retornam, em fileira para a sala. A professora cria passos, concentram-se para manter a sequência e seguem silenciosos. O caráter lúdico atribuído à deslocação mobiliza-os positivamente para o desafio. O caminhão de onde são descarregadas caixas de leite já não desperta igual interesse.

Na sala de aula fazem o registo individual da receita, para o que recorrem aos pares que sabem ler, questionam, comparam, buscam ajuda... Partilhar mostra-se uma necessidade fundamental para a realização da atividade. O esforço é grande pois a professora apagou o registo do quadro ao perceber que copiavam do mesmo. “N5” chora diante da dificuldade da tarefa, sem entretanto interromper o esforço para fazê-la. Está determinado e as lágrimas parecem expressar uma luta interna, entre o não saber e os esforços para transformar essa condição. As crianças permanecem compenetradas e utilizam diversas formas de registo – desenhos, símbolos e descrição escrita do processo - tratadas como respostas a um grande desafio.

Após, sentam-se no tapete emborrachado para o diálogo de avaliação. Retomam os ingredientes utilizados. Os registos estão fixados no quadro, são orientadas a observá-los e questionadas se os fariam da mesma forma. Atentos, ainda sob o efeito envolvente da atividade que lhes deu tanto prazer, assim como lhes exigiu a aplicação de conhecimentos matemáticos, de escrita e de domínio motor, comentam sobre os detalhes, explicam o que quiseram fazer... Está constituída nesse momento uma comunidade de aprendizagem, participativa, envolvente e inclusiva.

Para além dessa vivência e no contexto do que gostam na escola, a argumentação fundamenta-se pela percepção das possibilidades lúdicas associadas

ao tempo espaço de cada atividade: *“O tempo que eu gosto mais é o da manhã porque posso ir para o recreio e brincar um bocadinho mais de tempo que no almoço.”* P1♂6G1. *“Gosto da manhã porque podemos ir para o parque primeiro.”* P2♂5G1.

As narrativas não tem o sentido de confrontar o valor e o sentido do aprender, ou de contestar o exercício do ofício de aluno, todavia atestam que a espontaneidade e a interatividade, características de uma cultura própria afirmada por meio de uma linguagem lúdica não cessa na escola. É, por vezes, suprimida porque assim o modelo exige, mas permanece intocável na sua intensidade e originalidade.

A manifestação de que não gostam de serem os últimos a comer, seja em relação ao lanche que antecede o recreio, seja em relação ao almoço, no refeitório, reflete que não gostam de perder um instante sequer do tempo fora da sala de aula, pois nesses vivenciam, com menos amarras, o ofício de criança.

As falas dos dois grupos de crianças são integralmente coerentes no sentido de não dar indícios de dicotomia entre prazer e esforço. Reconhecem este último como elemento fundante do tempo espaço escolar, o que não altera a dimensão do desejo pelas manifestações e vivências lúdicas. Como veremos ao longo do trabalho este confronto, consumado na ideia de incompatibilidade entre prazer e esforço, é uma representação de forte presença no contexto, patrocinada pela geração que, efetivamente faz a gestão do quotidiano escolar.

O descompromisso diante do direito de participação da criança, enraizado no modelo de educação escolar obrigatória, princípio quebrado por exceções, como no caso de boa parte das práticas observadas na pré-escola, não é suficiente para fragilizar o que é próprio da infância ou anular a clareza diante de vivências menos satisfatórias: não gostam quando são pressionadas a fazerem algo que não querem; quando lhe são retiradas possibilidades de escolhas; quando na ausência da professora no recreio são envolvidas em brigas, ou chateados por outras crianças. *“Eu não gosto de briga, é a coisa que eu não gosto.”* P1♂6G1. *“Não gosto quando na escola, no recreio, eu digo assim as minhas amigas: eu quero brincar com outras amigas e elas dizem-me: não, brincas comigo, eu não gosto disto.”* P3♀5G1. *“Não gosto de algumas áreas que me cansam o cérebro. A matemática cansa-me um bocadinho demais. Não gosto da sala de televisão, que na escola chamam sala da componente, porque ao ficar muito tempo sentado doem-me as costas.”* P1♂5G2.

“Não gosto de não acertar as perguntas, não gosto de ser a última a comer.” P2♀5G2. “Não gosto quando sou, quando... eu não sei explicar bem, quando eu... é uma palavra que eu não consigo explicar, quando eu me comporto mal e depois sou... uma palavra que eu não consigo dizer... sim, quando me chamam a atenção não gosto. Também não gosto de ficar de castigo... de vez em quando ficamos sem recreio.” P3♀6G2.

Relativamente aos enfrentamentos com os pares nos recreios, há o entendimento de que são mais frequentes do que nos demais espaços, porque a professora não está olhando.

Manifestar descontentamento com os conflitos nos recreios, associá-los a ausência do olhar docente e afirmar que na sala não há brigas, implica em reconhecer o fator protetivo dessa presença nos diversos espaços e tempos da vida na escola. Representa também um ponto de confluência dos interesses diversos que permeiam os ofícios de criança e de aluno e uma abertura inquestionável ao diálogo intergeracional, desde que neste sentido percebido pelos adultos.

O castigo, imposto sempre que se portam a margem das normas escolares, ou fogem aos limites do ofício de aluno, repercute no ofício de criança e corresponde ao impedimento de uma vivência a qual dão o máximo valor: brincar. Trata-se de intervenção marcante, reiterada por todas as crianças que participaram dos grupos focais, ainda que na pré-escola, a exceção das turmas do 1º CEB, não vigore o corte do recreio em resposta às transgressões. Embora tenham ser destinatárias de castigos e reconheçam o seu caráter desagradável, delatam os pares em comportamentos passíveis de punição às funcionárias, às auxiliares, à assistente e à educadora: *“A ‘I♀5’ estava a rir-se dos grandes e dissemos à ‘M’”, P3♀6G2.*

Seguir a norma vigente tem o sentido de mantê-la e disseminá-la, como uma extensão ou apropriação do poder adulto. Nesta perspectiva ameaçar, causar medo, punir e castigar são ações de poder, passam a ser condutas desejadas, conotadas como o exercício legítimo de força, autoafirmação e de regulação do comportamento de terceiros.

Delimitam tempos-espacos próprios para o brincar na rotina escolar: os recreios - *Brinco quando é hora do recreio.*” P3♀5G1 -, embora descrevam vivências lúdicas em algumas áreas da sala de aula. A diferenciação está em se tratar de ação controlada, contida nos movimentos e no barulho produzido.

Temperaturas extremas, de frio ou de calor e, especialmente a chuva, são reconhecidas como condições que interferem decisivamente nas rotinas escolares e reduzem, substancialmente, as vivências do ser criança, relacionadas ao brincar e jogar. *“Nos dias de chuva nós ficamos tristes e depois temos que pegar nas coisas da sala porque ali não tem baloiço, cavalinhos e escorregas, é por isso.”* P1♂6G1. *“Se estiver muito frio e a chover vamos para a sala da televisão.”* P3♀5G1. Nesses dias podem dispor de peças de encaixe ou de montar, levadas da sala de aula para o corredor a frente da mesma. As condutas do ser aluno são observadas de perto, no pequeno espaço, pelas duas assistentes de turma e, por vezes por uma ou duas funcionárias. Trata-se, portanto, de um brincar condicionado por inúmeras interferências externas.

Sobre a forma como registam as atividades dizem não usar cadernos e sim fichas em folhas. *“Usamos folhas e temos lá um sitio para por as folhas, não temos cadernos. Não temos porque somos crianças, é melhor ter folhas e fazer uns registos. É só ter folhas que basta por agora.”* P1♂5G2. O discurso semelhante ao da educadora, ou mesmo o facto de apresentarem uma conduta alinhada às expectativas do mundo adulto, explicitada através da delação dos colegas que fogem à normativa escolar são claros indicativos da porosidade das culturas infantis aos valores de uma segunda cultura com poder de mando.

Aos adultos não parece ser suficiente essa abertura das crianças, pelo que práticas punitivas voltadas a corrigir condutas não expetadas tornam-se uma constante. Sobre a apropriação de valores do mundo adulto, há que se observar a fala de um dos pares em relação ao colega de etnia cigana: *“falta tantas vezes, tantas vezes que não sabe nada.”* P3♀6G2. Há, nessa afirmação, um julgamento de mérito e uma associação que condiciona a assiduidade em aula ao êxito escolar, um critério típico do modelo de pensar adulto e que inscreve o ofício de aluno.

A entrevista com os dois grupos focais da pré-escola foi marcada por cantigas, ou sequências sonoras e rítmicas, ditas por todos, numa espécie de adesão social ou participação inevitável, sem qualquer prejuízo ao empenho nas respostas à entrevista. Interpreta-se como o manifestar de uma participação singular, com uma especificidade geracional geralmente associada à conduta inadequada ou transgressora, no contexto da sala de aula.

Lembranças recorrentes de vivências no contexto escolar descritas em detalhes, no sentido de complementar ou respaldar o ponto de vista apresentado permearam as narrativas.

Manifestam notada capacidade de viver ativamente o ofício de criança e o ofício de aluno. Neste sentido, avaliam com precisão os prós e contras de ficarem mais um ano na pré-escola ou de avançarem para o primeiro ano. P2♀5G2, identifica como ponto positivo de permanecer mais um ano “[...] na pré”: *“tem as áreas, o recreio e posso trazer brinquedos, posso brincar mais na pré.”* P3♀6G2, diz que não quer continuar por mais um ano: *“Assim posso aprender umas coisas mais importantes e aprender a ler e escrever, que eu só sei poucas coisas, escrever e ler, dois meninos da nossa turma já sabem escrever e ler. E os do 1º ano também podem trazer aqueles Magalhães azuis e cinzentos.”* A referência é feita diante de um comentário de um colega que disse que os do 3º ano podem levar o computador para a escola e utilizá-lo nos recreios. Pensam o aprender e o brincar inter-relacionados, com igual valorização e interesse, entretanto o modelo de organização da escola impõe uma compartimentalização tendenciosa que subtrai espaço a um para concentrá-lo em outro.

Da mesma forma que empolgam-se ao falar de formas específicas de participação infantil, através das quais afirmam o ofício de criança, denotam prazer ao descrever a apropriação de conhecimentos e habilidades naturalizadas no exercício do ofício de aluno. Ao fazerem-no não evidenciam dissociação, entretanto, a partir de algumas narrativas, faz-se possível notar envolvimento diferenciados nessas atividades - traduzidos em aproveitamento ou desempenho -, o que tradicionalmente é ignorado na escolarização coletiva, formatada como processo com exigências uniformes à diversidade do conjunto de alunos.

São perceptíveis, desde a pré-escola, as nuances na relação estabelecida por cada criança com o aprendizado formal. Processos de formação da subjetividade, enredados nessa dinâmica educativa que antecede a escolarização obrigatória, serão determinantes à relação particular com o conhecimento e com a instituição responsável por disseminá-lo não raramente sob recursos impositivos, meritocráticos, etc.

As próprias crianças apresentam leituras tão singulares quanto plurais das suas rotinas de aprendizagens, das suas relações com o conhecimento formal, ou ainda do que é composto o exercício do ofício de aluno em sala de aula: “[...] todos

os dias nós aprendemos sobre os descobrimentos, só numa metade enorme que nós tivemos que ensaiar para o dia da criança, que eu tinha que ensaiar para ser a Amália e nós tínhamos que ensaiar é que nós não estávamos nos descobrimentos, mas depois lembramo-nos, começamos a lembrar e começamos sempre”. P3♀6G2

“Aprendemos muito, fazemos fichas, às vezes é um bocadinho difícil, mas depois conseguimos fazer o resultado das fichas.” P2♀5G2 “ E temos lá um sítio, só um sítio para pôr as folhas, não temos caderno. Não temos, não temos porque somos crianças, é melhor ter folhas e fazer uns registos. É só ter folhas, que basta por agora. P1♂5G2 ““Então, de vez em quando, nas fichas temos que escrever o título, mas de vez em quando é só pôr a roda assim, diz assim “põe uma roda à volta de uma, da letra” e nós temos que pôr, não podemos pôr da frase nem da palavras. De vez em quando é assim, uma... temos que fazer um trabalho, dividimos a folha a meio e diz que é o plural e o outro... O singular, sim. E depois nós temos que pôr um “1”, só uma coisa, mas no que é o “1” temos que pôr grande, mas se quisermos pomos pequeno, mas a professora não nos deixa pôr assim tão minúsculo, senão ela fala “eu tenho que ir buscar uma lupa” e depois no plural, nós temos que pôr plural e nós temos que pôr assim, ou “2” ou “3” ou “4”. E de vez em quando nós... nós já fizemos esse trabalho e também um outro antes desse, há muito tempo, nós também tivemos, foi a professora que dividiu a folha a meio, mas ela tinha que escrever, a professora, para nós sabermos e depois, antes, já há mais tempo, também ela dividiu a folha a meio, mas não era a dobrar, era só um risco assim e depois tinha uma rapariga e também um rapaz e nós tínhamos que pôr rapaz/rapariga, rapaz/rapariga, assim. E um dia também a professora deu-nos folhas às cores e nós recortamos, fizemos primeiro um desenho com lápis de pau, recortamos e depois pusemos numa folha para... e tínhamos que fazer uma construção e eu a “1” fomos as que fizemos melhor porque nós fizemos casa, eu fiz céu, ela não fez, fez só relva e nós fizemos melhor e a professora disse. E de vez em quando nós temos que desenhar. E de vez em quando é escrever o que a professora diz. É assim, diz assim, assim, põe de vez em quando no quadro o que temos que escrever ou de vez em quando até diz assim “isto é trabalho de grupo não espera... é trabalho de grupo e só, se vocês não se lembrarem, perguntem”. Alguns meninos já sabem ler, eu já... e escrever, eu já sei um bocadinho, só um bocadinho escrever e um bocadinho ler, mas também, é assim, os trabalhos”. P3♀6G2.

Relativamente às possibilidades para desenvolver atividades em grupos, sabem-nas não ocuparem a centralidade da intenção doente: *“Um dia já fizemos um que tínhamos que fazer em quatro grupos... P2♀5G2 “Também há trabalhos, o que é que era a pergunta que eu já me esqueci? É a professora que escolhe o grupo, de vez em quando é trabalho de grupo, mas muitas vezes é trabalho individual. Montes de vezes.” P1♂5G2.*

Expressam preferir o “trabalho de grupo”, cuja formação “só a professora pode escolher” P1♂5G2 *“Então, de vez em quando, é sempre a professora escolher, um dia nós fizemos um trabalho que era, cada cartolina era um grupo que a professora é que escolheu. E depois a professora disse para nós escolhermos o líder. A professora escolheu, ela disse para nós escolhermos pela idade, por ele ser mais responsável, por ele desenhar melhor e o líder tinha de perguntar assim “o que é que gostaste mais?” e depois tinha uma cara muito feliz, que era o que gostamos muito, mas muito, muito, muito, a cara mais ou menos, que era assim... a cara que não gostamos, mas nada, nada, mas mesmo nada, assim... e nós, a professora disse para o líder começar e o líder começou, de um grupo fui eu a líder.*

O trabalho escolar partilhado e participado, numa dimensão que transcende a da representatividade democrática é resgatado com o sentido de vivência valorizada e protagonizada pelas crianças: *“E depois quando nós já tínhamos acabado todos, o líder teve que apresentar e depois os meninos quando a professora disse, abria as perguntas e eles faziam, mas não era só ao líder. Era de quem foi o desenho e também o pai do “O♂5” foi lá gravar nós a apresentar e ficou num CD que se pode pôr.” P3♀6G2 “E nós... e também nessa cartolina eu, num grupo, também era o líder. E quase todos os grupos gostaram de fazer com as meninas que estão aqui a ajudar a professora...” P2♀5G2*

Há uma forma singular, própria de cada criança, para assumir o ofício de aluno, entretanto, no sistema de aprendizados previstos para cada ano de escolaridade – do que não foge a pré-escola, o trabalho é, processualmente, encaminhado para uniformizar essa base que não é homogênea, nem uniforme. Portanto, radicam nesse modelo significados de dificuldade, contrariedade, obrigação, imposição e fracasso, nada incomuns nos percursos de escolarização da infância.

7.1.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer

As rotinas:

Questionados sobre os fazeres do quotidiano, reportam-se à sala de aula, mais especificamente às áreas afirmando a centralidade desse espaço-tempo no seu percurso escolar. Valorizam as rotinas diárias e os ganhos que representam em termos de conhecimentos: *“Aprendemos muito, fazemos fichas, às vezes é um bocadinho difícil, mas depois conseguimos fazer o resultado das fichas.”* P2♀5G2.

O início da aula no período da manhã e da tarde é feito com as crianças sentadas no tapete emborrachado, onde ocupam lugares definidos desde o início do ano letivo. Devido ao pouco espaço, permanecem sentadas em posição apache, ou sobre as pernas. A professora, sentada a frente do grupo, estabelece um questionamento, retoma aspetos que considera relevantes e introduz os trabalhos do dia.

Na parte da tarde, a “roda da conversa” pode iniciar-se com um questionamento sobre o almoço. Comentam sobre o que comeram. A educadora aproveita, por exemplo, o relato de que tomaram sopa para tratar da importância dos vegetais na alimentação. As crianças mantêm-se habitualmente silenciosas durante o relato de colegas e aguardam a vez de falar. Enquanto isso ocupam-se com pequenos gestos, seja com alguma peça (pino, bloco) próxima, seja com o cadarço do calçado... Por vezes apresentam questionamentos, como o relacionado a um novo espaço de recreação que se organiza na escola e manifestam descontentamentos, como o de precisar ir para a “sala de TV” – Caf, ao invés do pátio, logo após o almoço, devido ao mau tempo. Essa problematização, com potencial dialógico e participativo não é acolhida neste sentido, e como relato permanece.

É habitual que, encerrada a conversa, dirijam-se para o mural de registo das áreas, no qual indicam sua intencionalidade. Não há conflitos, nem a necessidade de que a educadora intervenha. Por vezes consultam-na para esclarecer dúvidas quanto a coerência do que pretendem fazer diante dos critérios de quantidade de participantes em cada área e de rodízio entre essas.

Há também relatos sobre episódios em outros espaços da escola, como o que diz respeito ao “castigo” de E♀5, por ter conversado durante o almoço. Foi retirada do lugar e colocada em outro pelas auxiliares da cantina, pouco tolerantes a conversas porque representam alterar o tempo necessário para essa refeição.

Assim como o início, também o encerramento das atividades do dia ocorre com as crianças sentadas no tapete. São questionados sobre as intenções iniciais de trabalho para o dia e sobre as áreas em que, efetivamente, participaram. Questões sobre o que foi feito, porque, com quem fez... orientam o diálogo, estável na seletividade do direito a voz a algumas crianças, embora dia após dia, todas persistam no levantar a mão para indicar o desejo de responder às questões ou tecer comentários relacionados.

A participação nas áreas está condicionada ao término das atividades do primeiro momento da tarde. Além da organização do espaço da sala em áreas, a educadora dedica cada dia da semana a atividades específicas no turno inverso, como música, matemática, experiências, dias do conto, ginástica/educação física e dramatização.

Embora associem o brincar aos momentos fora da sala de aula, duas áreas são interpretadas como de abertura ao mesmo, *“da casinha e das construções”*. As demais *“da roda”*, ao início e final da aula; dos descobrimentos, da leitura, das TICs e dos jogos são entendidas como áreas de trabalho escolar. Algumas crianças reconhecem pontos positivos ou gostos em cada uma das áreas e as renomeiam: *“área do capitão, dos blocos...”*. Reclamam do que identificam como limites ao brincar na sala de aula: *“[...] apenas em duas das áreas e quase na hora de ir lanchar e somente na parte da tarde”* P1♂6G1. Percebem claramente a organização da rotina escolar: pela manhã os compromissos com o aprender não permitem o brincar em sala de aula, sendo o recreio o tempo legítimo para que se manifeste a linguagem lúdica.

Sobre brincar em sala de aula, nas áreas, as crianças entendem que precisam ter a aceitação da professora e algum sentido de aprendizagem. Condutas fora desse propósito são interpeladas pela educadora: *“isto não é recreio,”* de acordo com P1♂5G2 e com pares que reiteram a frequência dessa intervenção quando há maior barulho mobilidade no espaço.

O período da tarde é o preferido das crianças, provavelmente porque nas áreas está contida a flexibilidade e a alternância de participações daquilo que

institucionalmente está categorizado como próprio da cultura infantil e da cultura escolar. A exceção de duas crianças que preferem o período da manhã, seja porque como atividade primeira tem permissão para ir ao parque, logo que chegam à escola, seja porque o recreio da manhã é sentido como o mais longo. O intervalo da manhã é efetivamente maior que cada um dos dois intervalos da tarde. P1♂6G1 avalia que seja mesmo superior que o tempo livre do almoço: “[...] *um bocadinho mais que o tempo de brincar do almoço*”. P1♂6G1.

Priorizar a valorização de espaços e atividades formais num momento inicial da entrevista, através de um discurso correto e consoante à figura do bom aluno, indica a apropriação na esfera individual e coletiva, do ser aluno como um princípio social prioritário, que transcende a conformidade com essa condição. Respalda essa lógica a afirmação de que não gostam de não acertar as respostas, esforçam-se para fazer coisas bonitas para a professora ver, gostam de aprender coisas novas, etc.

Em relação aos trabalhos nas mesas, (os lugares e a composição de cada grupo são definidos pela educadora) apresentam narrativas que reforçam normativas e representações de certo e errado. Acreditam que conversar é portar-se mal, é adentrar indevidamente no terreno da brincadeira. Neste sentido retomam as palavras da educadora: *“isto não é recreio; parem, isto não é trabalho de grupo, é trabalho individual; não estamos nas áreas.”* P1♂5G2. *“As vezes nós conversamos quando estamos a fazer um trabalho e a professora manda fazermos pouco barulho e quem continua diz: ‘vou pôr-te de castigo’ e depois, quem continua a fazer barulho vai para o castigo.”* P2♀5G2.

É já na pré-escola que a ideia do trabalho sério, silencioso, individualista e assujeitado ao adulto, como o único caminho da aprendizagem escolar é revelada à criança. O que foge a isto e remete ao trabalho partilhado entre pares, em vivências inusitadas e mobilizadoras das linguagens infantis torna-se conteúdo espúrio, não legítimo à organização escolar e especificamente à sala de aula. Desta forma o destino da partilha entre pares é ser entendida como brincadeira, ação desnecessária ou mesmo antagônica aos objetivos do trabalho escolar.

Entretanto, se as vivências de trabalho conjunto permeado pela ajuda mútua, não são estruturantes do que se consubstancia como atividade essencial no aprendizado escolar, notadamente a partir do 1º ano, prepondera a expectativa docente e institucional de que, quando solicitadas, as crianças manifestem a

apropriação desses valores, mostrem-se solidárias, inclusivas, democráticas e flexíveis diante de pontos de vista e interesses diversos.

O suposto de que reiterar o discurso educativo sobre normas do bom comportamento é suficiente, e permite prescindir interações estruturantes da cultura de pares, pode estar na raiz do incumprimento histórico de objetivos referentes à formação de grupos abertos, cooperativos, inclusivos, e com condições para manter um convívio pacífico na diversidade.

A organização das crianças em sala de aula é feita em três mesas onde estão agrupadas pelo critério de idade, ou seja, as que irão para o 1º CEB no próximo ano, as que irão permanecer por mais um ano no pré-escolar e, as “condicionais”, ou seja, as crianças que fazem seis anos depois de 15 de setembro e continuarão por mais um ano se houver a concordância dos pais. As crianças são conhecedoras desse critério. *“Há a mesa três, a mesa dois e a mesa um. Os que vão pra o 1º Ciclo estão na mesa...”* P1♂6G1.⁶

Uma única menina senta-se só. P3♀5G1. É habitualmente a primeira a concluir as atividades. Apresenta um conjunto elevado de conhecimentos escolares em relação aos pares, lê e produz pequenos textos, pelo que a educadora propôs que trabalhasse sozinha. Justifica a decisão, que diz muito bem recebida pelos pares, também para evitar que os demais dependam excessivamente da mesma ou apenas copiem as atividades que resolve com facilidade. O rechaço constante de P3♀5G1 em relação às colegas com desempenho diferenciado do seu, não chega ao conhecimento da educadora.

O cronograma de atividades prevê uma aula semanal de ginástica com a professora, não associada a vivências de brincadeiras e sim a desafios de habilidades psicomotoras individuais, aos quais atribuem, por iniciativa própria, carácter lúdico. Anseiam pelo dia dessa atividade que ocorre numa das manhãs. Entretanto, outras demandas podem interferir no planeamento e a aula não ocorrer.

Em relação à televisão, por muitos em meio escolar considerada apanágio da infância, as crianças são unânimes ao manifestar o pouco gosto pelos momentos em que permanecem na sala da componente de atendimento familiar – Caf, onde está

⁶ De acordo com o Despacho n.º 5048-B/2013, Diário da República, 2.ª série — N.º 72 — 12 de abril de 2013, 12320-(4), Parte C, “A matrícula no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico é obrigatória para as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro. As crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro podem ingressar no 1.º ciclo do ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, dependendo a sua aceitação definitiva da existência de vaga nas turmas já constituídas [...]”.

esse aparelho. É uma opção à qual recorre a equipa de auxiliares da ação educativa diante de condições climáticas consideradas impeditivas do acesso aos espaços exteriores, ou mesmo como castigo diante de comportamentos considerados inadequados. *“Elas põem um filme. A coisa que nós gostamos mais é de brincar e não gostamos de ver um filme. Às vezes também estamos a dormir, mas não gostamos mesmo nada.”* P1♂6G1. *“Às vezes nós temos que ficar sempre calados, nunca podemos falar, nós só falamos baixinho e depois a “M” diz assim “fiquem calados, vamos ver um filme.”* P3♀5G1.

Consideram que permanecem um tempo demasiado no que nomeiam como “sala da televisão”, ainda que tenham ciência da indicação adotada na escolal: “sala da Caf”. Devido a ser uma área exígua ocupada por aproximadamente 50 crianças, amontoadas diante de um pequeno ecrã, ir para essa sala não representa unicamente assistir filmes e desenhos animados. Há uma disputa prévia por espaço, para ver qual criança tem o filme escolhido, na medida em que alguns DVDs são levados por elas, também o desconforto associado ao longo tempo de silêncio, e a posição desconfortável, com os membros inferiores encolhidos.

Nesta mesma sala, em outras situações – menos comuns – são desenvolvidas atividades orientadas de colagem, recorte, etc. É também a sala onde são colocadas as crianças que dormem, quando não ocupada coletivamente. O espaço mínimo que obriga a ficarem coladas umas as outras, e a natureza das atividades - trabalhos manuais com pequeno espaço de autonomia criativa -, monitoradas com limites rígidos para minimizar o desconforto decorrente dos constrangimentos à mobilidade, ou mesmo as manifestações diante dessa condição, representam o cerceamento às diversas linguagens das crianças e à sua liberdade de escolha.

Em conjunto com a outra turma de pré-escola, participam de duas aulas semanais de Música, na modalidade flauta. Na primeira aula do professor que substitui o colega que até então trabalhara, quase cinquenta crianças estão sentadas no mesmo tapete emborrachado onde vinte e poucas já sentavam-se apertadas – na sala de aula da turma de pré-escolar considerada no estudo. A responsável pela Caf, que neste dia acompanha a atividade distribui uma flauta para cada criança. Sua presença é determinante para o silêncio absoluto, apesar do aperto e do calor que faz escorrer suor pela cabeça e rosto de boa parte das crianças. Basta que deixe a sala para que emerja outra configuração de condutas.

Dois dos três meninos da outra turma, que não dispõem de flauta, iniciam uma grande algazarra; ignoram o professor visivelmente ansioso e em tentativas vãs para ressaltar a componente lúdica das aulas; empurram os demais; engalfinham-se, atropelam os pares que estão próximos; causam grande alvoroço; apropriam-se de flautas sem permissão e com elas cutucam os demais, forçam-nas sobre os órgãos genitais de alguns colegas, sopram-nas de qualquer forma e a qualquer momento, colocam-nas dentro das roupas suas e dos colegas, enfim comprometem a aula e incitam alguns meninos da turma observada a participarem dessas ações. Posteriormente, percebem que o grande barco montado na sala está com tinta fresca. Passam as mãos e pintam o rosto. Provocam meninas e meninos: *“ai se eu te pego”*. Ao movimentarem as flautas fazem com que a saliva no interior respingue sobre os demais. O caos se estabelece, ignorando os apelos do professor e algumas reclamações dos colegas incomodados com a situação. A imagem é a de um grupo fora de controle, em situação de estresse e refém de uma dupla de pares. O professor ameaça chamar a funcionária novamente e, a aula prossegue com desgaste para todos. Embora incomodadas pelos dois meninos as crianças não manifestam respostas agressivas ou reativas.

No refeitório:

Relativamente ao refeitório, a organização é feita por cinco auxiliares, sendo que uma permanece na parte da cozinha e as demais no salão com as crianças. Gritos; ameaças; imputação de castigos; intervenções físicas com fins de contenção e de punição; conflitos entre pares e provocações constituem o cotidiano de quem faz essa refeição na escola. É, com certeza, o tempo espaço com maior carga de pressão e desgaste da escola, de uma tensão difícil de exprimir.

As crianças da pré-escola, efetivamente as que menos barulho produzem no ambiente, contam com a atenção de funcionária específica da Caf - a mesma que coordena a oficina de música -, e sentam-se em lugares determinados pela professora no início do ano letivo. Entretanto, são obrigadas a trocar de lugar quando conversam entre si. Por vezes o critério é deslocar uma criança das mais quietas e levá-la a sentar-se entre os pares que conversam.

Ocupam uma longa mesa retangular e recebem o prato de sopa, posteriormente o prato com os alimentos secos, um copo de água e a sobremesa.

Sinalizam a substituição dos pratos ou a necessidade de algo, com o dedo ao ar. Sob controle rígido, permanecem sentados durante a refeição e estabelecem conversas moderadas entre si, interrompidas frequentemente pela responsável, com a observação de que devem dedicar-se a comer. Entretanto, as conversas são retomadas logo a seguir. P1♂6G1 é a exceção permanente, dada a rapidez que imprime ao ato de almoçar.

Várias crianças de outras turmas batem no prato com os talheres, gritam com a intenção de causar barulho, provocam os pares... Por vezes o ambiente parece fora de controle. Destacam-se nas condutas provocativas entre pares os meninos de outras turmas que, habitualmente, manifestam-se com violência e com intenção de causar danos aos demais nos recreios.

As ações desse grupo consistem em subir sobre a cadeira e dar um grito, fazer guerra de chutes por baixo da mesa, iniciar a sequência de batidas da música *Another Brick in the Wall*, do Pink Floyd, através de palmas e batidas na mesa; arremessar alimentos tendo pares como alvo, etc.

Há também um grupo de oito a dez crianças de etnia cigana, de diferentes turmas, que habitualmente opta por entrar mais tarde no refeitório. Assinalam a presença com sequências rítmicas através de palmas e de batidas de talheres nos pratos ou nas mesas. As auxiliares intervêm, o grupo ameniza e logo retoma, acrescentando gritos ao repertório. Trata-se de uma ocorrência rotineira. Por vezes maçãs, servidas como sobremesa são utilizadas. As batidas disseminam-se como ações reproduzidas por um grande número de crianças.

“P♂5” considerado aluno com necessidades especiais é, entre as crianças da pré-escola a que mais se deixa contagiar pelo barulho vindo das outras mesas, dá continuidade aos sons através de batidas na mesa com o cabo do talher. Algumas vezes e não necessariamente após a ação dos pares de mais idade utiliza os dedos para fazer sequências, no que provoca os pares para que o apreciem e acompanhem.

Essas vivências pautadas por gritos, ameaças, provocações e intervenções sobranceiras não são problematizadas no contexto da organização das rotinas da escola e permanecem todos os seus protagonistas reféns de um desgaste crónico e persistente.

As ações consideradas transgressoras das crianças da pré-escola não vão além de girar copos vazios sobre a mesa, conversar com os pares, deixar alimentos de lado, criar desenhos com grãos no prato, etc.

As regras envolvem comer toda a comida servida, sem distrações e sem demora. Trata-se de um momento regido por normativas que desconsideram ritmos próprios e gostos pessoais. O barulho ensurdecador produzido por dezenas de crianças que lotam o espaço é opressor e parece incomodar as crianças menores. Ainda que não sejam elas a gritar, sentem-se também responsáveis pelo clima de confusão que impera do início ao fim: *“No refeitório fazemos muito, muito barulho, e no fim do... quando acabo eu vou á casa de banho porque me apetece sempre.”* P1♂6G1. Essa fala é feita pela criança que é sempre a primeira a sair do refeitório. Almoça silenciosa e rapidamente, para em seguida obter a permissão para retirar-se. Para tanto é necessário ter comido praticamente tudo o que foi servido.

Assim como há sempre o primeiro a sair, e o faz com sentido de urgência, há outra criança que é sempre a última. Demora-se a comer, nota-se a falta de gosto com que leva os alimentos à boca. É obrigada a fazê-lo. Geralmente, por ser a última a terminar é colocada em mesa das crianças maiores, para que possa ser feita a limpeza da mesa inicialmente ocupada pelos pares da pré-escola. O refeitório não comporta todas as crianças em simultâneo, de forma que um grupo permanece no pátio a brincar até que sejam liberados lugares.

Sobre a sua participação em atos transgressores, a exemplo dos pares de mais idade, pronunciam-se:

P2♀5G2 – *E no refeitório, às vezes a “M” põe de castigo porque às vezes nos portamos mal ou atiramos comida para os outros.* P3♀6G2 – *De vez em quando a “M” põe-nos de castigo no 1º ano, no 2º ou no 3º e nós depois... [...] não é quando nós nos brigamos com os maiores, é quando nós brigamos com os do lado ou os da frente. E também, hoje a “I” como estava sempre a falar e não acabava a sopa, a “M” pôs nos grandes e ela estava-se a rir dos grandes e a fazer assim e a rir-se e depois eu e o “R” dissemos “oh ‘M’, a “I” está-se a rir” e depois a “M” foi lá e disse “I” e ela começou a comer e depois acabou, no refeitório.*

Não há dias de exceções no ambiente do refeitório, quanto a ser assustadoramente barulhento, marcado por gritos de crianças e adultos, bem como por conflitos entre os pares e de adultos com os mesmos.

Crianças da pré-escola que não querem comer tudo o que está no prato passam a demorar-se e colocam porções mínimas na colher, algumas dão sinais de sentir náusea, o que acentua-se com a “ajuda” da funcionária, que coloca uma porção reforçada na colher e a leva à boca da criança. Esse apressamento não é incomum.

Mais que um momento educativo, com componentes socializadores favoráveis ao convívio pacífico, o almoço parece ser um tormento para as crianças da pré-escola, “um não lugar” ou uma rotina que exige altas doses de tolerância diante do clima adverso, das pressões e dos conflitos. Possibilidades são perdidas pela intervenção de um corpo técnico sem formação específica, cujas concepções de educação da infância remetem ao uso do poder como meio disciplinar eficaz. A intervenção dos adultos direciona para uma relação intergeracional de confronto permanente e toma a saciação por um ato mecânico. Interessa que as crianças levem colheres ou garfos cheios à boca e num ritmo constante, desde os três anos de idade.

Posteriormente, quando almoçam, ainda com a presença de algumas crianças, as auxiliares conversam entre si, direito não reconhecido à geração que acreditam educar.

Esse modelo de organização do almoço emite repetidos indícios de falência, se o que se tem em vista é um tempo espaço de convivialidade, portanto de interações pacíficas, civilizadas e, eminentemente educativas.

Questiona-se o que representa para as crianças realizar, diariamente, uma refeição sob clima hostil, de repressão, dependência para servir-se de alimentos, alto nível de ruídos, ainda restrição de diálogo e de escolha. Há também que se ter em conta as práticas disciplinadoras empregadas pelo conjunto de auxiliares. Repetidas quotidianamente disseminam-se como padrões de respostas à transgressão.

Após o almoço as crianças permanecem na pequena área do parque em dias de bom tempo, ou são levados para a sala da Caf em dias quentes, úmidos ou de chuva. Uma auxiliar as acompanha nesse período, por ser horário de almoço da assistente da educadora, também desta. Rotinas como as descritas, das quais se eximem de responsabilidade as docentes, na medida em que ocorrem durante o seu horário de almoço, precisam ser desnaturalizadas.

O que representa para essas e, para as demais crianças, almoçar com gritos a tempo inteiro, sob pressões, ameaças e punições, durante cinco dias por semana? Até que ponto a conduta das crianças de mais idade contagia e influencia os mais novos? O que está ao alcance da escola para modificar e humanizar o ambiente? A ação coercitiva, empregada pelas funcionárias, é adequada do ponto de vista educativo e socializador? Qual o compromisso da escola, dos professores e educadores, da direção, da coordenação com a qualidade da experiência humana nesse ambiente? A responsabilidade do almoço é unilateral e apenas da equipa de auxiliares?

A conduta habitual das crianças no refeitório está diretamente relacionada à dinâmica de acolhida, organização e intervenção adotada pela equipa responsável. Não é, entretanto, uma tarefa solitária que possa prescindir do olhar sensível da educadora e demais docentes. Essa lacuna na articulação de condutas ancoradas no projeto político pedagógico estende-se para os tempos e espaços de recreios, aos diversos serviços de apoio à família, e tende a ser mantida enquanto o modelo de organização da escola permanecer refém de uma lógica compartimentada, pouco afeita ao diálogo. Haverá repercussões dessa estrutura aversiva à vida democrática na escola e à cidadania das crianças, sobre a subjetividade e a socialização, logo a frente abordadas.

7.1.1.3 – Autonomia e organização das crianças

Nota-se nas narrativas das crianças a capacidade de conjugar interesses e valores. É essa interpretação não maniqueísta ou disruptiva que permite manter a expressão do gosto pelos espaços e tempos de recreio em paralelo, ou articulada à centralidade do envolvimento com as atividades de sala de aula. Essa posição completa aparece, sem filtros de censura, à medida em que a entrevista avança.

Apresentam uma leitura ampla e detalhada das várias situações da rotina escolar, bem como dos diferentes aspetos de um evento, como por exemplo no que se refere ao lugar ocupado em sala de aula. Ao tempo em que revelam ser a educadora quem decide onde devem sentar-se, manifestam o desejo e o gosto por estarem com os melhores amigos, entretanto não reivindicam ter parte nessas decisões. Valorizam o cuidado permanente para agirem de acordo com a

determinação docente, e ressaltam que foi preciso tempo para que soubessem exatamente ao lado de quais colegas deveriam estar e, qual o lugar exato.

Durante a “roda de conversa” sentem-se livres para apresentar questões à educadora, ainda que a palavra não seja atribuída a todos. Uma menina pergunta-lhe sobre o termo “instrumento”, usado, no contexto, durante a explicação de um trabalho de casa sobre “instrumentos de navegação”. A educadora recorre a um dicionário onde lê os significados e dialoga a respeito, prática incorporada à rotina e a qual correspondem com real interesse.

São igualmente participativos quando a abordagem da educadora diz respeito as suas iniciativas transgressoras, associam-se a lógica reflexiva e tonam público o esforço de autocrítica.

Em aula, e frequentemente, buscam referências junto aos pares durante o desenvolvimento de atividades individuais, por exemplo numa situação em que educadora faculta que escolham entre fazer um registo desenhado de uma viagem feita durante a semana, ou da história que acabaram de escutar. Mesmo cientes da orientação para o trabalho individual buscam saber as intenções dos pares, para então decidir. Esse inventário, com função de apoio social, faz-se uma base de segurança às escolhas pessoais, e se mantém como prática ativa ao longo do 1º CEB.

Nas aulas de “Ginástica” há um componente participativo acrescido, na ajuda que fazem questão de dedicar à educadora para organizar o material, transportá-lo, distribuí-lo no espaço da sala polivalente e recolhê-lo. Comprometem-se individualmente e coletivamente com o êxito em cada uma das atividades, de tal forma que a ação docente não é dirigida a chamadas de atenção, reprimendas, ameaças ou outras intervenções neste sentido.

Durante as atividades de saltar, rolar, rastejar, passar por baixo de cordas, conduzir um objeto com um bastão entre cones... evidenciam um compromisso íntimo para fazer da melhor forma. Agregam desafios, além dos que foram apresentados pela educadora, como saltar numa distância superior a estipulada, realizar rapidamente cada atividade, rastejar para além do marco de chegada, etc.

As diversas ações motoras propostas são suportadas por histórias, a partir das quais estabelece-se sequências de atividades associadas. Nota-se um clima de bem estar geral, as crianças mostram-se atentas à educadora e aos pares, incentivam-se, indicam correções, riem-se das quedas e de detalhes observados.

A autonomia está em aproveitar os pequenos espaços para criar, ousar e divertir-se, tornando cada uma das atividades fonte de superação e diversão, sem contrariar a expectativa docente.

A decisão por uma participação plena no uso de capacidades próprias parece ser a matriz que dá sentido às atividades. Trata-se de uma disposição interna que converge com as expectativas da educadora, da qual exige-se um investimento corporal diferenciado nessas aulas, em relação aos gestos, movimentos, expressividade e ações habituais no espaço da sala de aula.

Finalizado o tempo da “Ginástica” dirigem-se em fileira até as casas de banho, a assistente permanece próxima a entrada para evitar brincadeiras com água, conflitos e outras iniciativas que demandem tempo.

Se no almoço são impedidas de fazer escolhas, em aula podem exercer esse direito e optam pelo consumo, ou não, do leite oferecido pela escola. Embora observe sobre o valor nutricional e os benefícios desse alimento, a educadora respeita as decisões.

Situam as iniciativas de autonomia nos espaços do recreio, onde criam e adaptam jogos e brincadeiras inventados ou que já existem. Referem que observam as crianças mais velhas e desejam participar dos seus jogos e brincadeiras. Atribuem ou reconhecem nas crianças com mais idade o poder de criar/inventar jogos e permitir a participação nos mesmos. *“Às vezes os grande também inventam e depois os meninos pequeninos ouvem e depois aprendem esse jogo.”* P3♀5G1. Gostam de observar para aprender, mesmo quando não contam com permissão para participar. *“Às vezes os grandes deixam jogar e às vezes nós não queremos e ficamos só a ver para aprender aquele jogo.”* P3♀5G1. Sabem que devem atender condições para trazer brinquedos que utilizam nos recreios. Nem todos são permitidos e não devem ser relacionados a conflitos por disputas. *“As vezes trazemos brinquedos para brincarmos juntos, a quem nos quisermos e se trazemos um só boneco não dá para outra, mas se a outra trouxer o outro boneco, as duas juntas podem brincar.”* P3♀5G1. Percebem a competência para, por vezes resolver conflitos sem ajuda da auxiliar e das funcionárias.

Em relação ao refeitório dizem fazer muito barulho, - *“No refeitório fazemos muito, muito barulho..”* P1♂6G1 -, portar-se mal por vezes, também em outros espaços embora não gostem de fazê-lo.

Não gostam de ser castigados, mas entendem o castigo como inerente ao ofício de aluno. Entre os castigos aos quais estão sujeitos na decorrência de “*portar-se mal*”, estão o de serem colocadas para sentar com as crianças do 1º ou do 2º ano no refeitório; serem levadas à sala da Caf para se manterem silenciosas e assistirem filmes dos quais não gostam, etc. “*Elas põem um filme. A coisa que nós gostamos mais é de brincar e nós não gostamos de ver um filme. Elas põem um filme, nós não gostamos.*” P1♂6G1

Valorizam a boa conduta em sala de aula - “*portar-se bem, obedecer a professora, trabalhar direito...*” -, definida como o lugar de aprendizagens e onde é possível brincar, nas áreas da casinha e construções, mas não só.

Classificam a manhã como um tempo de trabalho árduo, cansativo e a tarde como um tempo de trabalho desafiador, diversificado e de maior autonomia, que permite interações de parcerias com os pares e, através dessa a superação de jogos difíceis; de não saberes e novos aprendizados. Há gosto no relato das pequenas autonomias, como solucionar o impasse de uma cadeira que falta em determinada mesa e, fazer desse fato uma possibilidade para alterar o lugar ocupado diariamente.

As áreas são rotinas esperadas e valorizadas por todos. É possível que percebam a participação nessas como condição para o exercício convergente dos ofícios que lhe são caros, de criança e de aluno. Nessas vivências contam com possibilidade de livre escolha, autogestão, liberdade para o jogo ficcional e interações espontâneas. A casa e o espaço de construções oferecem possibilidades alargadas de autonomia criativa, na medida em que nos demais as regras dos jogos precisam ser observadas.

A autonomia na escolha das áreas é acompanhada da observância às regras que regulam a participação nas mesmas. Demonstram flexibilidade para escolher uma segunda opção quando a área de preferência já está ocupada pelo número máximo de pares. As decisões são individuais em alguns casos, e partilhadas em outros, de forma que organizam-se sem conflitos. Para um bom número de crianças o prazer de estar com os pares de preferência confirma-se como condição essencial nas escolhas e mudanças entre as áreas.

O respeito às regras tem significado especial para as crianças, foi internalizado como princípio, na medida em que independem da intervenção direta da educadora para segui-las.

A autonomia é exercida como elemento equalizador das relações. Observo “R♂5” e “N♂5” empolgados a montar um quebra-cabeça com figuras e palavras correspondentes. Essa dupla mantém-se nos dias, semanas e meses, com interesses em torno de jogos de mesa mais complexos e estruturados. Na ocasião estabelece-se uma disputa entre ambos. “R♂5” percebe melhor os encaixes entre as peças e pressiona o colega para que lhe de preferência nas tentativas de buscar os pares certos. Ainda que contrariado “N♂5” cede, entregando suas peças para que o companheiro as experimente. Nenhum dos dois consegue ler e guiam-se pelas possibilidades de encaixe das partes. Num dado momento “N♂5” resiste a ceder e “R♂5” afasta-se. “N♂5” aproveita a ausência do companheiro e mostra-me os pares que conseguiu formar. Tem em mãos uma peça que já testou e sabe onde colocar para que, junto com outra, forme a imagem de um balde. Entretanto não a utiliza.

“R♂5” retorna e observa que a peça que está nas mãos de “N♂5” pertence ao conjunto que havia separado para si. Para “N♂5” ainda que seja intenso o desejo de ser ele a formar o par, e tenha competência para fazê-lo, é imperiosa a auto determinação para evitar o conflito, o que o leva a depositar a peça entre as demais do conjunto que o colega diz pertencer-lhe. O menino que retorna mostra-se novamente dominante no jogo. “N♂5” cede, dispõe-se a sucessivas concessões e parece não incomodar-se em ter uma participação reduzida para que o par possa fazer da forma que pretende. Voltam ao jogo e riem-se quando completam uma figura ou palavra. Entendem-se. “R♂5” afasta-se novamente, agora para pintar uma bolsa que oferecerá a mãe. “N♂5” mantém-se na atividade. Conta agora com todas as peças para si, não precisa mais disputá-las, entretanto nota-se que perdeu o interesse, que ressent-se com a impossibilidade de partilhar. Brinca silencioso e sério.

Entre as mais de vinte crianças da turma, três brincam solitariamente, “P2♀5G2”, “O♂5” e “C♂5”, sendo que a primeira protagoniza uma transformação notável durante os meses de observação, superando receios para aproximar-se e interagir com os pares. Todas as demais buscam contínua e abnegadamente a companhia dos pares, para o que adotam estratégias sociais, como a descrita acima, nas interações entre “R♂5” e “N♂5”, com vistas a permitir o andamento partilhado das brincadeiras. Não é suficiente brincar, é necessário brincar com...

Quando tem dúvidas sobre a possibilidade de escolher determinada área apresentam-na à educadora e descrevem de forma fidedigna a situação particular,

para que seja ela a dar um parecer, invariavelmente adotado. A opção por essa dinâmica que conjuga autonomia e responsabilidade representa maior liberdade, na medida em que minimiza a intervenção do adulto.

Os registos no quadro de atividades são atualizados pelas crianças, com pequenas participações da educadora, a partir de observações das próprias crianças ao comentarem com ela esquecimentos das marcações. A intencionalidade para ocupar as áreas e a mobilidade entre as mesmas são registadas pelas crianças, numa rotina incorporada e respeitada pelo grupo.

A indicação da educadora sobre ser o momento de encerrar as atividades é suficiente para que organizem criteriosamente o material utilizado, separem-no em saquinhos, caixinhas e com borrachinhas. Chamam a atenção, umas às outras, em relação a demora para guardar ou sobre a bagunça demasiada dos materiais. Mostram-se autónomas para dar-lhes o mais cuidadoso tratamento. As peças dos diferentes jogos são classificadas e guardadas. Cada pedacinho de plasticina é removido das mesas com espátula, e grudado à parte maior, no que são cuidadosos para não misturar as cores. Algumas meninas estão num jogo em que há cartelas com grupos de palavras, para serem completadas com letras. São cuidadosas para que as peças não estraguem ou caiam no piso. A mesma conduta é observada em todos os grupos e diante dos diferentes materiais a cada tarde de atividades nas áreas. Há o compromisso permanente e coletivo de conservação, embora variem os modos de fazê-lo. As dificuldades motoras e outras de “P5” não permitem precisão no manuseio de materiais, condição compreendida no contexto, sendo frequentes as iniciativas de ajuda dos pares nessa etapa de organização.

Essas competências, exercitadas na pré-escola serão ostracizadas no 1º ano, nos limites de rotinas assentes em atividades típicas de uma escolarização tradicional: realizar atividades no caderno, a partir de exercícios registados no quadro de escrever, ou nos livros didáticos adotados. Confirmada essa tendência com o avançar no 1º CEB, há que se problematizar a falta de reflexão colegiada sobre as próprias práticas e a valorização insuficiente das garantias à autonomia e da participação das crianças. Esse automatismo abriga um projeto pedagógico alheio a sua componente de invasividade sobre o espaço de autonomia e de cidadania infantil.

A propósito, em determinada tarde, no momento em que estão nas áreas, uma auxiliar leva caixas de leite para o momento do lanche. Feita a entrega observa

“P3♀6G2”, dedicada a pintar com tinta uma grande montagem em papelão, réplica de um barco, para o que abdicou de participar das atividades costumeiras nas áreas, e ignorou a advertência da educadora sobre permitir a outro colega continuar a atividade. Compenetrada e determinada a pintar a maior extensão possível, evidenciava uma escolha que lhe proporcionava grande satisfação.

A auxiliar diz-lhe que vai ajudar a pintar o barco e apropria-se do pincel. Mostra-se desatenta a aflição da menina, ainda que esta lhe tenha dito sobre o propósito, em execução, de pintar toda a lateral. “P3♀6G2” mostra-se apreensiva quando a auxiliar passa o pincel onde já havia pintado, comenta sobre a necessidade de pintar “direito”, e mostra-lhe como deve ser o uso correto do pincel.

Julgando que as crianças não alcançam os pontos mais altos passa a pintá-los. Desconsidera que já o haviam feito em outras partes igualmente altas. É visível o seu gosto por pintar, tal qual o enlevamento de “P3♀6G2”, que até ser alijada sob o pretexto da intervenção solidária mantinha-se numa ação compenetrada e orientada pelo prazer. A menina permanece próxima, a indicar que deseja ter de volta o pincel e dar continuidade ao que escolhera fazer.

Inserido num projeto o barco foi projetado pelas crianças, e por elas construído ao longo de meses. Ao intervir a auxiliar invade uma obra autoral. A menina emite múltiplos sinais de contrariedade diante dessa participação forçada. A educadora, que a distância havia questionado o tempo dedicado a atividade não visualizou o que fizera até então. A obra de sua autoria confunde-se com a de um adulto que, abruptamente, dedica-se a resgatar um prazer da infância e o faz ancorado na justificação de qualificar o que foi feito, ou fazer o que supõe ser impossível às crianças.

Intervenções dessa natureza relativizam, quando não fragilizam, a autonomia e a participação das crianças no cotidiano escolar.

7.1.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulação do ofício de criança e de aluno

Não há demonstração de que as crianças estejam insatisfeitas, ou mesmo que pensem em possibilidades diversas diante da medida da educadora de definir o lugar onde cada uma deve sentar em sala de aula. “[...] quando é o nosso primeiro

dia de escola a professora diz o sitio onde é que está vazio. Diz ‘olha tu vais-te sentar aqui’, nós depois temos que começar a por na nossa cabeça, porque quando foi o meu primeiro dia de aula, a professora disse que eu era aqui e depois eu comecei a lembrar, a lembrar sempre...” P3♀6G2. Todo o esforço ocorre no sentido de cumprir as determinações da professora, e não fazem referência à hipótese de participarem dessa definição. “A professora é que decide, “ficas aqui” e se nós depois não nos lembrarmos e formos para outro sitio... de vez em quando as cadeiras, como nós não percebemos bem as cadeiras, quando falta uma de vez em quando, a “E” vai para o lugar da “M”, a “M” vai para o lugar do “L”, o “L” para o lugar do “M” e nós não percebemos e depois a “M” diz assim, ou eu, “não, mas eu sou aqui, tu devias, tu tens que ir para ali, porque olha a “F” está ali, tu és ao lado da “F” então tens que vir para ali, depois já estamos todos nos lugares.”

A lógica de que aprendizagens requerem intenso trabalho silencioso, individualizado, e em concordância com as decisões docentes está presente desde a pré-escola e espraia-se nos anos do 1º CEB. *“É a professora que escolhe o grupo, de vez em quando é trabalho de grupo, mas muitas vezes é trabalho individual. Montes de vezes.” P1♂5G2. Na continuidade o mesmo menino diz preferir o “trabalho de grupo”. Não constitui exceção essa prática educativa ainda não permeada por saberes afirmados no campo de estudos da infância, ou comunicados pelas crianças nas ações quotidianas. Gestores, educadoras e funcionárias sabem das iniciativas interativas e lúdicas das crianças, nas quais produzem um capital cultural específico da sua categoria social geracional, ao que respondem com restrição da mobilidade corporal, dentro e fora da sala de aula. Impedir ou regular excessivamente as interações sob o pretexto de impulsionar o exercício do ofício de aluno é uma decisão que merece ser confrontada diante do que efetivamente, e por formas próprias, comunicam as crianças.*

O acesso aos pátios e recreios insere-se na lógica do usufruto, também das concessões e das recompensas a que lançam mão os adultos para gerir o campo dos conflitos e transgressões infantis.

As crianças indicam perceber uma lógica fragmentária, embora o relato não seja queixoso: os tempos curtos de recreio; a falta de materiais para os jogos e brincadeiras; o não brincar dos adultos que trabalham na escola; a percepção de que esses executam funções de vigiar e punir; e a retirada dos tempos e espaços do brincar em caso de mau comportamento.

Reconhecem no adulto a legitimidade para interferir nos conflitos, seja pela ameaça, seja pelos castigos, elementos que não lhes causam estranhamento. *“As senhoras da componente ou a “M”, ou a nossa professora diz assim “meninos entendam-se” e depois eles entende-se e a professora diz “dá um abraço e um beijo”, nós damos e depois entendemo-nos. Ou de vez em quando a “M” diz “meninos entendam-se senão vão de castigo...”* P3♀6G2.

A intervenção quando vem dos pares é inspirada na linguagem e no comportamento adulto: *“[...] acalmem-se ou querem que eu vá dizer às da componente, ou a “M”, ou a “S” ou a nossa professora.”* P3♀6G2. Em relação aos colegas com condutas fora das normas apresentam expectativas de que haja uma ação disciplinadora sobre os mesmos, também identificam possibilidades ou estratégias utilizadas para evitar a aplicação da mesma. *“Acho que a professora se chateia todos os dias com ele. Ele está sempre a distrair a “P2♀5G2”, assim “oh “P2♀5G2”, olha...”, sempre assim, todos os dias, “P2♀5G2” olha eu ontem fui à casa do “P2♂5G1”. “P2♀5G2”, ontem eu fui andar de avião..., ontem fui a uma quinta..., sempre a distraí-la todos os dias. E também muitas vezes, também todos os dias me chateia, muitas vezes, mas eu não ligo e fico quieta. E depois a professora quando vê, diz “?” vais de castigo” e depois ele para e não fica de castigo.”* P3♀6G2.

Percebem o emprego do poder adulto que lhes condiciona, enquanto alunos, a castigos coletivos: *“Um dia a “M” (responsável pelo Caf) disse “um menino fala, todos ficam de castigo”, foi por causa da “S R” (aluna da outra turma do pré-escolar) estava a falar e todos os meninos, todos ficaram de castigo.”* P2♂5G1.

Esse padrão interventivo, de exercício unilateral de poder, repercute nos vínculos de confiança em relação aos adultos que o exercem, conforme é possível perceber em narrativas sobre vivências nos diversos tempos e espaços escolares: *“[...] de vez em quando nós até nos chateamos com as senhoras, (diante das punições que implicam em permanecer sentados, impedidos de participar do recreio) mas não dizemos, porque temos vergonha, todos os meninos tem vergonha de dizer porque acham que as senhoras põem de castigo, e tem vergonha e nem dizem”* P3♀6G2. Sobre situações vivenciadas no refeitório: *“De vez em quando um diz assim “eu fui a casa daquele” e o outro não acredita e depois ele diz “fui”, e “e não foste” e isso começa assim e a “M” no refeitório “meninos vão de castigo”. P3♀6G2.* Sobre situações de sala de aula: *“As vezes a professora põe-nos de castigo lá fora, as vezes põe-me dentro da sala a pensar”* P2♀5G2. Esta vertente interventiva,

voltada à penalizar, gera condutas de defesa: dizem que não foram eles a começar ou retiram o componente da intencionalidade de causa dano: *“Um diz assim “foi ele primeiro” e o outro “está bem, mas foi sem querer”, para não ficar de castigo, ele está a dizer “mas foi sem querer”.* P3♀6G2.

O apagamento do ofício de criança diante do ofício de aluno, introduzido pelo modelo de organização da escola obrigatória é mantido, entre outros, por coerções, pressões, pela administração simbólica da cultura infantil e efetivamente, pela administração de punições e castigos. O recurso às ameaças e à sua execução, com aplicação variável de educador a educador, é central no conjunto das normas institucionais.

Em sala de aula observa-se um diferencial na prática educativa para a pré-escola, que a diferencia da prática para os anos do 1º CEB, relativamente a contextualizar temas, abordagens e atividades, bem como a diversificar vivências quotidianas com a mobilização das diferentes linguagens da criança. O questionamento que antecede, acompanha e sucede as ações sustenta uma prática dialógica que qualifica o trabalho e promove a ativa participação das crianças, de algumas mais que de outras.

Exemplifica essa prática diferenciada a estratégia docente para introduzir uma atividade em que são desafiados a pintar, coletivamente e com participação sequencial, um grande mural com o tema “primavera”: apresenta algumas músicas (escutam fragmentos de cada uma) para que escolham uma como banda sonora. Durante o processo questiona-os sobre quais combinam com a atividade que estão prestes a desenvolver. As crianças escolhem primeiramente a música The Pink Panther Theme, de Henry Mancini e, na sequência Love story, de Beethoven. Questiona-os ainda sobre o que sentem, as sensações despertadas, etc. Associam a primeira a “espionar”. Pintam silenciosamente. Dispõem de potes grandes de tinta e, a educadora os organiza para que se revezem. Os demais observam atentamente e aguardam a sua vez. Pintam sobre um grande painel de papel no piso. No decorrer da atividade a educadora faz um levantamento dos elementos da paisagem e sobre o que ainda podem pintar no painel. Indica sucessivamente crianças para pintar. Essas o fazem no improviso, dentro do tempo determinado. Elementos como o céu, nuvens, flores, árvores, relva, etc., vão compondo o cenário. Levantam o dedo e dizem o elemento que querem pintar. A educadora define a ordem de participação e questiona sobre o elemento apresentado. As crianças escolhem as cores e o espaço

do painel para pintar. Mostram-se ansiosas para que chegue a sua vez, entretanto nem todas são chamados. A aula chega ao final e a professora explica que aquelas que não pintaram o farão no dia seguinte. A seguir reúne todos na área de roda e questiona-os sobre quais sensações, associações e sentimentos emergiram na experiência. Mostram-se participativos e não recusam o diálogo, todavia as crianças que aguardaram a sua vez e não realizam a atividade mantêm-se silenciosas, condição que merece ser interrogada na medida em que lhes foi destinada uma dupla impossibilidade na aula.

Nota-se a frustração dessas que ficaram para o dia seguinte, entretanto não insistem nem manifestam contrariedade. As decisões da educadora, ainda que lhes sejam desfavoráveis são soberanas, o que entre outros, pode indicar um componente de confiança na mesma e de que a oportunidade será efetivamente concretizada no dia seguinte, com a retomada do painel. Essa concordância também os afasta de questionamentos que poderiam contribuir para o dar-se conta, por parte da educadora, de haver uma participação concentrada, e da necessidade de adotar um princípio equitativo para alargar as oportunidades de expressão.

Crianças com maior fluência contam com maior espaço de fala. “P⁵” permanece com o dedo levantado para indicar que deseja falar, mas não é chamado. Raramente o é. Quando isto acontece não conta com o tempo que necessita – maior que o dos colegas. Esse e outros ficam secundarizados, com poucas oportunidades para se manifestar no grupo.

No espaço do refeitório exigências de condutas uniformes a hora da refeição, evidenciam o princípio educativo vigente, de que educação coletiva se faz através da imposição de regras e pelo disciplinamento das vontades das crianças. Diante da indecisão de uma menina em comer, a auxiliar coloca grande quantidade de arroz no garfo e o leva à boca da criança. Há grande quantidade, a boca está cheia e há esforço para mastigar e engolir, há também lágrimas que brotam e escorrem sem que diga algo.

Algumas crianças pegam o peixe com a mão, são pequenos pedaços empanados em formatos diversos; compará-los, movimentá-los no ar seguindo caminhos imaginários faz-se uma ação contagiante, outras levam a tigela de sopa à boca para tomar o caldo. São logo repreendidas nas duas atitudes.

Uma menina retira cuidadosamente, uma a uma, as ervilhas do prato. Coloca-as no guardanapo. Não é possível perceber se não as quer comer ou se está numa

atividade paralela, utilizando o próprio alimento. Ao ver isto a funcionária a obriga a repô-las no prato. Ordens ríspidas obliteram o diálogo, numa lógica de confronto intergeracional, desconfiança, e de repressão às iniciativas que não sejam as do ato de comer em ritmo contínuo.

Durante o almoço as crianças inventam jogos com as mãos, criam movimentos, que são repetidos pelos colegas e provocam-se a criarem outros. Essas formas específicas de comunicação são interrompidas logo que a auxiliar responsável pela mesa percebe-as, entretanto, renascem continuamente e avançam, por instantes, até que novamente o olhar adulto recaia sobre elas, invariavelmente manifestado por advertência ou repreensão.

As últimas a terminarem o almoço são redistribuídas nas mesas e sentam-se junto aos pares do 1º CEB. Um menino da pré-escola é transferido para a mesa onde almoçam pares do 3º e do 4º ano, diante dos quais adota uma conduta diferente da habitualmente apresentada, mantém-se silencioso, come lentamente e observa-os. Esses retiram-se na medida em que encerram o almoço, e resta apenas ele. Uma funcionária inicia imediatamente a limpeza da mesa, o que tem efeito de apressá-lo. É o único a almoçar e há grande quantidade de comida no prato. Não há outra alternativa a não ser comer todos os alimentos servidos, pelo que acelera o ritmo de garfadas. Assim que termina sai rapidamente do espaço.

O momento de almoço perde-se como possibilidade socializadora, na medida em que normas, regras, ameaças, castigos, provocações, enfrentamentos, pressão e grande barulho dominam a agenda da cantina. As trocas de lugar, efetuadas pelas auxiliares, representam, muitas vezes constrangimentos para as crianças. Algumas passam a ser alvo de provocações dos pares.

7.1.2 – Processos socializadores na escola

7.1.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar

Para além da ilha de aridez social em que se transformou o refeitório na hora do almoço, condutas individualistas são facilitadas em outros espaços e tempos do quotidiano escolar, ainda que a defesa de valores como a ajuda mútua, o trabalho

partilhado e o respeito às diferenças brote com facilidade nos discursos dos adultos que trabalham na escola.

As vozes das crianças são nítidas quanto a forma peculiar de ser e estar na escola e, com ou sem permissão tendem a desenvolver processos partilhados: mostram umas as outras o que fazem nos diferentes momentos da execução da atividade; buscam o apoio social e a confirmação de que o que estão a fazer é aceitável, tem valor, ou mesmo é apreciável; comparam, conferem o que produzem em relação as produções dos pares; conversam a respeito ao longo do desenvolvimento da atividade; defendem o ponto de vista do que estão a fazer ou dão nova orientação ao que fazem a partir dos comentários dos colegas; ajudam-se; questionam e expressam opiniões críticas.

Diante da regra do trabalho silencioso, criam estratégias para dar vazão a uma necessidade visceral de interagir, dar a conhecer o seu pensamento, a sua produção: encontram um lápis para afiar, algum material para ser descartado na lixeira e, ao se deslocarem, estabelecem um circuito que lhes permite parar, observar e cochichar com colegas – muitas vezes a comunicação é feita por mímica –, trocam fichas de trabalho, mostram desenhos e imagens de livros de forma a observar mutuamente as produções.

Essas interações ocorridas dentro da informalidade e de uma autonomia transgressora - iniciativas autorais das crianças, não estimuladas ou previstas pela intencionalidade docente -, são reconhecidas pelos próprios protagonistas no que contém de exceção à normatividade, centrada no individualismo e na disciplinarização do corpo, a partir do que ajustam formas eficazes para dar conta do que lhes é próprio: os conteúdos da cultura infantil, ainda que em oposição ao que preconiza a cultura escolar para o bom exercício do ofício de aluno. Trata-se de uma oposição crescente nos anos de escolarização, entretanto não explicitada porque esbatida em estratégias de não enfrentamento direto das normas escolares, bem como dos seus representantes adultos.

O facto de não gostarem quando não acertam as respostas, nas atividades em sala de aula, de valorizarem o trabalho bem feito sucedido pelo reconhecimento da professora; de transgredirem para buscarem a ajuda dos pares diante de dificuldades quando executam tarefas; disporem de referências para compreender e aprender a fazer de forma autónoma ou, ainda para enfrentarem o próprio receio de apresentar algo incompleto ou errado, e mesmo assim ousarem partilhar com os

pares e com a educadora parece não ser interpretado numa perspetiva de compromisso discente com o próprio processo de aprendizagem, portanto legítimo e com potencial para produzir melhores resultados desde que a cultura escolar produza novos entendimentos das culturas infantis, de participação e de socialização.

Esse modelo de organização de escola responde pela participação preferencial dos alunos com menores índices de erros; alicerça um modelo interativo mais individualista que de partilha; de competição mais que de cooperação; favorável a que os erros de uns sejam apontado por outros, até que sejam percebidos pela educadora. A partir dessa aproximação progressiva com a dinâmica social e com práticas da cultura adulta, o modelo garante aliados ao seu funcionamento, ou seja, protagonistas voltados à monitorar os pares. Também naturaliza a formação de grupos de iguais: “os que sabem mais, os que sabem menos...”

As interações nos recreios, embora livres, são condicionadas pela limitação de espaços e equipamentos. Permanecem aproximadamente 50 crianças na área do parque infantil, alguns metros quadrados de piso emborrachado que conta com 2 baloiços, 2 cavalinhos de mola, uma estrutura em madeira, para escalar com escorrega e outro escorrega simples. O brincar é pautado pela espera de chegar a vez para usar um dos brinquedos. Também pela pressão para que o utilizador ceda o brinquedo o mais rápido possível ao próximo colega da fila.

Em relação a levar brinquedos de casa para a escola, partilham a ideia de que decorrem conflitos por serem poucos os brinquedos, e por pertencerem a algumas crianças, discurso semelhante ao dos professores e funcionários da escola. Ainda assim levam pequenos bonecos, beyblades, adereços e brinquedos que ganham como brindes na compra de lanches. Os brinquedos que são levados despertam curiosidade nos pares, associam-se a formação de grupos fechados, pré-existent nas situações de brincadeiras, contudo poucas vezes esse interesse evolui para conflitos.

É nos recreios que se consolidam interações específicas da cultura de pares, estabelecidas não por mérito curricular ou pedagógico, mas pelo notado sentido social dessa construção. De maneira geral as crianças interagem umas com as outras, não só com os pares da pré-escola, também com crianças maiores que utilizam o espaço próximo. *“Nós às vezes fazemos sala um contra sala dois (no jogo*

de futebol). E às vezes é os pequenos contra os grandes. E às vezes é meninas contra rapazes.” P2♂5G1. Referem o gosto e o valor do convívio com crianças mais velhas, com as quais aprendem. Dizem que querem sempre brincar com os grandes que, entretanto, raramente o permitem e, quando o fazem estabelecem status diferenciados: *“Pode ser de outra turma, mas os grande é que não nos deixam brincar...”* P2♀5G2. *“Quando os meninos grandes estão a jogar futebol nós vamos. Eles dizem ‘ai que assim não consigo ver’, nós não saímos, vamos para o outro lado defender.”* P1♂6G1. Evidenciam também abertura para brincar com os menores da outra turma de pré-escolar: *“De vez em quando também escolhemos os das sala dois...”* P2♀5G2.

Há o reconhecimento de que as interações livres entre pares produzem aprendizados de jogos e de brincadeiras, também de que precisam investir para que isto aconteça. Neste sentido observam, querem participar e têm iniciativas: *“[...] as nossas amigas inventam e depois nós, depois elas, e nós depois dizemos se podemos jogar e depois aprendemos os jogos.”* P3♀5G1. *“Pensamos os jogos e depois inventamos quando nós já temos uma ideia do jogo”.* P1♂6G1 Situação que se estende para o convívio extraescolar: *“Nós inventamos ou as vezes, que as irmãs e os irmãos nos ensinam, nós mostramos aos outros.”* P2♀5G2 Numa lógica diferente daquela que manifestam os adultos, de não valorização das múltiplas referências de aprendizagem, as crianças as conjugam e os pares são reconhecidos como fontes de conhecimento, que também ensinam.

Em sala de aula esse aprendizado social enfrenta obstáculos, pois as interações informais, experimentações e descobertas ficam condicionadas ao êxito nas iniciativas das crianças para os contatos rápidos, assim estabelecidos para fugir à atenção da educadora e da assistente.

As interações espontâneas, especialmente para brincar juntos, seguem critérios próprios, como ser amigo e perguntar se querem. *“Eu, para brincarem comigo, para escolher, pergunto se querem brincar comigo ou pergunto se querem jogar a um jogo e depois eles dizem sim ou não e mais nada. Ou também eles podem... eu quando estou a jogar, de vez em quando, sozinha, eles podem vir perguntar, ou quando estou a jogar com alguém também me vêm perguntar de vez em quando.”* P3♀6G2. *“Também de vez em quando eu escolho meninos e também de vez em quando os meninos dizem jogos que me interessam.”* P1♂5G2.

Reconhecem que brincam preferencialmente com pares do mesmo gênero e acentuam a reciprocidade de iniciativa nas aproximações sociais.

Característica nas interações das crianças do 1º CEB, a ação invasiva dos pares nos jogos e brincadeiras é menor na pré-escola. A presença permanente de um adulto no espaço próximo pode ser um dos intervenientes que justificam escolhas e a participação dos pares, com base no entendimento e na convergência de expectativas. Há, entretanto, casos específicos não de entrada forçada, mas de exclusão de pares, patrocinada por P3♀5G1, aluna de alto desempenho e resistente a aproximação do grupo de meninas de condição escolar diferente. Entretanto, o faz com tamanha discrição que suas ações passam despercebidas pela educadora, assistente e auxiliares. Os colegas não revelam à educadora esses fatos. É provável que a sua condição de aprendizagem diferenciada, que justificou a exceção de ser a única da turma a sentar-se sozinha em aula; o estilo assertivo de comunicação com os pares e um conceito menos positivo das competências pessoais para os aprendizados escolares das demais crianças contribua para a conservação desse padrão interativo.

Em sala de aula, ocupam lugares definidos pela educadora junto às mesas redondas. Cada grupo tem em torno de sete a oito crianças, e são organizados de forma a estarem meninos e meninas. Embora não contem com a possibilidade de escolha, manifestam-se favoráveis às decisões da educadora para permanecer ou mudar de lugar. Sentar-se próximo aos amigos é condição positivamente assinalada: *“Eu estou no lado do meu colega preferido, que é o “M”.* P1♂6G1.

Relativamente a “P3♀5G1”, a condição exclusiva de sentar-se em separado, lhe é atribuída como mérito. De acordo com a educadora trata-se da aluna com melhor desempenho. *“Lê e escreve.”* A decisão é justificada porque *“os colegas copiavam tudo o que fazia”*, também porque a aluna manifestou ter gostado de sentar-se só e assim permaneceu. Através das observações é possível constatar que mantém-se focada no êxito e não tolera hesitações ou erros dos colegas nos jogos em sala de aula. Entretanto a faceta autoritária é manifestada com discrição.

Durante uma atividade em aula, orientada pela educadora, incomoda-se com a demora dos colegas. Impaciente, e a aproveitar o afastamento temporário da educadora determina aos pares de etnia cigana, “C♂5” e “D♀5” que passem adiante o saco com objetos, ao que obedecem - sentados em círculo, colocavam uma das

mãos no interior de um saco em tecido, e através do tato selecionavam objetos com as características apresentadas pela educadora.

Nas áreas não aceita trabalhar em conjunto e no momento de guardar o material cuida exclusivamente do que utilizou, ou do que decide assumir como sua responsabilidade, a exemplo de uma parte das peças de um jogo e a organização final da caixa. Na iniciativa emite comentários depreciativos, diretamente às colegas, dizendo-lhes da sua falta de competência para realizar a tarefa. Observo-a a empurrar com violência “D♀5”, menina de etnia cigana, que havia ido mostrar à educadora como conseguira preencher uma cartela. Ao retornar, seu lugar estava ocupado, pelo que sentou no que estava vago, anteriormente ocupado por “P3♀5G1” que neste momento ausentava-se para guardar um jogo. Ao retornar fez uma intervenção corporal dura em “D♀5”, também o fez quando as colegas que ocupavam a mesma mesa de jogos fizeram menção de retirar peças do jogo da caixa. Embora estivessem em quatro em torno da mesa e se tratasse de um jogo com peças para várias jogadoras “P3♀5G1” não permitiu participações. De tudo fez para jogar sozinha. A conduta de excluir e intimidar, sem recorrer a gritos ou gestos que possam denunciá-la é frequente e não percebida pela educadora, que valoriza a característica do alto desempenho da aluna em sala de aula. Esse controle refinado na expressão dos atos agressivos dificulta que sejam percebidos nessa intencionalidade.

Narrativas das crianças relacionadas às situações em que divergem e atitam, são fidedignas à realidade e mostram que há entendimento da dinâmica do conflito, da origem à resolução: *“Eu, as vezes me chateio, mas é com “C♀5” ou com as minhas amigas, porque quero jogar um jogo que eu invento ou que existe e as outras não sabem ou não querem jogar. Resolvemos assim, eu depois brinco com outra menina que queira brincar comigo e depois as outras querem... e a outra que se chateou comigo quer brincar outra vez comigo. Ou não faço nada, fico a espera que elas brinquem comigo. Às vezes, quando elas demoram a brincar juntas eu vou andar de baloiço ou andar no escorrega e nos cavalos. E outras vezes vou andar só no baloiço”* P2♀5G2.

Entendem que a maior parte dos conflitos ocorrem nos recreios, e referem uma ocorrência menor em sala de aula. Se, nessa pouco podem decidir quanto à composição dos grupos, nos recreios mantém grupos relativamente abertos. *“No recreio jogo futebol quando alguém traz a bola e deixa-me jogar e também de vez*

em quando eu trago a bola e deixo jogar alguns meninos. Mas a quem não me empresta a bola, eu não deixo.” P3♀6G2. Também, fazem negociações e arranjos que permitem participar ora de um, ora de outro grupo: “Tipo o “C” (menino do 2º ano) nunca me deixa jogar, mas hoje como eu deixei-o jogar as apanhadinhas do homem aranha, ele hoje de tarde vai me deixar jogar.” P3♀6G2. É no espaço do recreio que exercem a função de intervir para fazer cessar conflitos, inspirados especialmente nas ações da educadora: “[...] quando uns menino veem-nos a discutir um menino vai lá e diz “acalmem-se ou querem que eu vá dizer à... [...] e depois diz assim “acalmem-se”. E vou dizer como a professora diz “entendam-se, deem um abraço e um beijo” e depois eles entendem-se com o menino. E de vez em quando, também eu quando vejo os meninos assim a discutir eu digo “meninos, acalmem-se”, e brincam todos... a brincar sempre. E de vez em quando são muitos, muitos a discutirem... [...] digo assim “acalmem-se” e eles brincam todos juntos e eu pergunto se posso brincar, e eles deixam-me.” P3♀6G2

Revelam clara noção de que precisam uns dos outros, princípio que prevalece tanto nas aproximações quanto nos conflitos, sendo causa desses últimos quando escolhem ou disputam companheiros de brincadeiras.

Enquanto grupos mantém uma dinâmica permanente de gestão de pequenos conflitos e de entendimento, o que permite a resolução de problemas, especialmente no ambiente de sala de aula. Escolhas e atividades partilhadas mobilizam sempre um jogo de poder, muitas vezes resolvidos a partir de estratégias próprias. Entretanto, o olhar e a ação docente fazem toda a diferença e não são dispensáveis. Quando faltam dá-se a afirmação de papéis nem sempre favoráveis ao convívio inclusivo. Isto ocorre também na presença da educadora, sendo o seu olhar sensível e atento o diferencial para promover padrões socializadores mais próximos ao que preconiza o projeto pedagógico, e ao que legitima as funções da escola.

Nos momentos livres constituem grupos mistos de meninas e meninos, embora o futebol seja visto como atividade de domínio masculino e a colega que rotineiramente joga com eles acusada pelos próprios, de comportamento desviante de gênero: “A “P3♀6G2” comporta-se como um menino... quando está a jogar um jogo... ela é um rapaz” P1♂6G1. “A “P3♀6G2” parece um menino por causa que ela só gosta de coisas de meninos e parece um menino e também joga todos os dias futebol com os meninos.” P3♀5G1 Entretanto, “P1♂6G1” e “P2♂5G1” retificam que não há problema nessa participação feminina específica porque “ela marca gols.” A

escola não intervém na organização dos jogos, nem na ocupação das quadras, apenas em caso de conflitos.

Outras meninas que gostem de jogar futebol não podem fazê-lo porque os meninos têm preferência no uso da quadra, o que se dá geralmente nos minutos finais do recreio. Neste sentido, além de “P3♀6G2”, colegas também manifestam esse interesse, entretanto não apresentam um nível de domínio psicomotor para o esporte que lhes permita ser admitida pelos pares jogadores.

Nas brincadeiras em que representam personagens, estabelecem causalidade para a escolha de papéis, vinculada a elementos de poder e liderança: [...] *“eu gosto de ser a Bloom, que é a que manda. [...] é a que manda nas Winx.”* P3♀6G2. *“[...] também gosto de ser a Bloom... é que sou a que tive a ideia de ser num grupo de amigas, e agora todas escolhem-me a mim...”* P2♀5G2 Também protagonizam lutas a brincar nas quais representam personagens, encenam golpes, ataques e defesas com intensidade.

Manifestam percepção de que desfrutam de um status diferenciado por serem mais novos: por um lado contam com a exclusividade no parque, por outro tem maior restrição para circularem pelo pátio, levam boladas, encontrões... Reconhecem um ambiente com limitações de segurança e com tensões provocadas entre os pares pela prática de jogos e brincadeira em espaços pequenos. *“Pois, de vez em quando nós levamos com as bolas que os grandes fazem assim, chutam tão com de força que nós levamos, eu um dia já levei. Eles chutam tão de força, tão de força, pimba!”* P3♀6G2. Também reconhecem que, mesmo ao irem para o primeiro ano, a problemática do espaço no recreio vai continuar. *“Mas os que vão para o 1º ano já vão ter mais espaço como os grandes, mas os que ainda não vão, tipo a “M” e tipo o “G”... eu já vou... Então eles têm pouco espaço, mas quando nós formos para o 1º ano, ainda vai ter mais menino a jogar bola. O problema vai continuar todos os dias, porque os que vão para a pré não... vão sempre com as bolas, quase todos os dias. Até hoje o “O♂5” levou (uma bolada) por causa que é sempre um grande que está a dizer “mas não fui eu, ele é que foi o culpado de levar aqui...”* P3♀6G2.

No recreio, a restrição de interações com os pares do 1º CEB representam, simultaneamente, uma condição protetiva e restritiva das aprendizagens e do processo socializador.

O episódio das beyblades: aprendizagens suspensas

Na zona de divisa do parque com os demais espaços do pátio e, ao alcance do olhar da assistente, meninos da pré-escola brincam com beyblades em grupos de três ou quatro. Ainda que tentem, na impossibilidade de preparar e lançar as mesmas por falta de habilidade, simulam embates aéreos para o que guiam os objetos com as mãos, também comparam os brinquedos entre si. A partir da aproximação e cuidadosa orientação de um menino de turma não identificada, provavelmente do 2º ou 3º ano, forma-se um trio para o jogo – dois meninos de 3 anos e um de 5 anos -, e dá-se a escolha de uma tampa de metal, junto ao piso, como pista.

Através dessa aproximação espontânea passam a contar com um facilitador que, sem retirar-lhes o protagonismo, os orienta na técnica de preparar e lançar cada beyblade, combina as regras, organiza a vez de jogar, as formas e arbitra quanto aos resultados. O faz de forma justa, respeitosa e dialógica, garantindo que sejam os sujeitos da ação.

Ao redor agregam-se outros pares de várias turmas do 1º CEB, desejosos de participar, para o que precisariam da beyblades dos pares menores. Não o fazem porque o colega facilitador e mediador do jogo se interpõe às tentativas e não permite que avancem na apropriação dos brinquedos, também porque a assistente da turma está próxima.

O grupo de observadores, variável entre oito e dez crianças é composto por crianças das duas turmas da pré-escola e dos diversos anos do 1º CEB, especialmente do primeiro ano, entre essas está P1♀7G1, a única observadora do gênero feminino.

De forma prática, a observar para que sejam os meninos que trouxeram as beyblades a lançá-las, e pode-se dizer, com real interesse no bem estar desses participantes, o facilitador promove um entendimento que permite o uso de habilidades inéditas ao trio. A medida em que conseguem lançar as beyblades, em momentos muito próximos, combinam que vão aguardar que essas girem e toquem umas nas outras, até restar uma única, a vencedora. No encontro de duas beyblades em movimento haverá sempre uma que cairá, essa será uma das perdedoras e estará fora da jogada. Os participantes de três anos tem dificuldades para preparar e lançar o seu material de jogo, no que são ajudados pelos pares de

cinco e seis anos que observam. Quando não conseguem é o menino com papel de líder quem o faz. Durante uma rodada, sem suportar esperar até a queda de uma das beyblades um dos meninos de três anos pula dentro da pista (a tampa de metal) e saltita fazendo torcida, grita para a sua beyblade, assopra para ajudá-la a vencer, vibra com a participação do corpo todo em saltitos. O par com função de organizá-los não o retira de imediato, observa e suavemente pede que saia da pista. Os demais pares observadores nesta altura já alertavam para o risco do jogador pisar numa delas e interromper o jogo.

O ímpeto dos jogadores com três anos, compenetrados na trajetória da sua beyblade, é de lança-la a qualquer momento e de intervir manualmente para derrubar a do adversário. O jogo mais organizado só é possível porque está um dos pares de mais idade, tranquilo, dialógico e disposto a assumir papel de facilitador/mediador. Conduz com suavidade, sem ser invasivo ou repressivo. Os participantes estão a vontade, satisfeitos por se sentirem parte do jogo, por ter o seu brinquedo a cumprir a função que desejavam, para além do enfrentamento simulado e, dispostos a seguir a organização proposta pelo líder. Outras duplas de crianças pequenas tentam reproduzir o jogo em espaços muito próximos, sem consegui-lo.

Alguns meninos maiores consideram que há uma oportunidade e lançam mão de estratégias para obter as beyblades desses meninos. Pedem para olhar, pegar e fazem o encaixe que prepara para o lançamento, entretanto como não contam com a confiança imediata dos donos dos brinquedos precisam ser cuidadosos para evitar qualquer intervenção que possa ser vista como invasiva, pois sabem estar num espaço de uso proibido durante a estadia das crianças da pré-escola. A concessão momentânea, feita pelas assistentes, está condicionada ao desenrolar das interações e pode ser revertida a qualquer sinal dos pares menores.

Nota-se o cuidado dos pares do 1º CEB, nessa relação com as crianças mais novas, muito provavelmente por motivos diversos. O menino que orienta e viabiliza o jogo nutre profundo respeito pelos pares das diferentes turmas e manifesta disposição permanente para ajudar. Sua capacidade empática acima da média o diferencia e afasta dos pares que não compreendem um estilo tão respeitoso, pacífico, cooperativo e solidário, frequentemente manifestado nos recreios. Sua participação é despida de interesses pessoais para lançar beyblades. Dedicase a organizar a atividade para permitir que os pares menores possam jogar. Nessa situação específica, trata-se de inequívoca ação educativa, uma facilitação para que

aprendam a montar e a lançar o próprio brinquedo em situação de quase simultaneidade; aguardem o resultado natural do jogo; vibrem ao acompanhar o girar dos brinquedos e refaçam o processo de forma autônoma.

Quanto a alguns dos demais observadores, há indícios que sugerem uma aproximação com a finalidade de jogar com as beyblades dos pares menores, para o que dependem de inspirar confiança nos donos dos brinquedos e aproveitar alguma brecha de atenção das assistentes. Ao tempo em que observam atentamente a movimentação dessas, não hesitam em recorrer a estratégias para apoderarem-se dos brinquedos dos colegas mais novos. A quantidade de crianças do 1º CEB no espaço da pré-escola não passa despercebida ao olhar adulto, e segue-se a determinação para que se retirem as crianças não pertencentes à pré-escola, válida portanto também sobre o menino que, efetivamente, facilitava aprendizados aos pares mais novos.

Sem essa mediação o jogo deixa de acontecer, e trio retoma as ações iniciais: comentar sobre as propriedades físicas dos brinquedos - comparar detalhes como cores, tamanho e forma -, simular sonoridades, rotas aéreas de colisão e de fuga, combates, etc. Ainda tentam dar sequência ao jogo no que não obtém êxito. Falham no encaixar o fio que permite lançar a parte giratória, pisam sobre a tampa de ferro e batem-se de forma não intencional. Tanta frustração gera atrito entre os mesmos. É profunda a alteração na dinâmica interativa. É como se lhes faltasse um elo essencial para jogar e o grupo se desfaz.

Falta-lhes o líder experiente que abre perspectivas para novas ações, das quais são capazes mas ainda não sabem. É esse menino que permite-lhes avançar da posse do brinquedo e da simulação das possibilidades de jogo para o protagonismo no jogo real. Permanece por ser resolvida a equação que diz respeito a impossibilidade das crianças do 1º CEB profundamente interessadas nas beyblades, nas possibilidades interativas, cognitivas e corpóreas associadas, trazerem-nas à escola.

A ajuda, o convívio e os aprendizados produzidos nas interações entre pares da situação descrita, foram possíveis a partir da flexibilização da norma que não permite a permanência das crianças do 1º CEB na área de recreio ocupada pelas turmas da pré-escola. Certamente contribuiu para isto o olhar inicial favorável das assistentes ao “visitante” que diretamente interagiu com o trio de meninos mais novos. De outra forma poderia ser tratado como intruso. A abertura estendeu-se

também na permissão para que mais crianças permanecessem enquanto observadoras das atividades.

Um detalhe que não pode deixar de ser descrito diz respeito à localização da tampa metálica transformada em pista para beyblade, na margem externa da área destinada às crianças da pré-escola. Sobre, e ao redor dela, brincavam os meninos menores. A decisão de destiná-la como pista de lançamento foi imaginada e sugerida pelo par de mais idade. Posteriormente à sua saída ocorreram tentativas sem êxito de continuidade, entretanto o trio manteve-se próximo ao espaço.

De tudo o que foi observado é provável que seja válida a hipótese de que o local já tenha sido utilizado como pista de beyblades em situações anteriores. A proibição às crianças do 1º CEB para levarem beyblades as impossibilita de jogar, assim como a interdição em relação aos contatos com os pares da pré-escola. Trata-se de um contexto de restrição que penaliza a todos porque omite-se a escola de conhecer, compreender e garantir o que é próprio das culturas infantis.

Interessante seria que essas vivências quotidianas pudessem ser partilhadas, em momentos de reflexão e planeamento, entre os profissionais que intervencionam no recreio, na sala de aula e na gestão escolar. Em não o sendo, as crianças permanecem a sorte de circunstâncias excepcionais.

Um peixe fora d'água: quando a cultura escolar é menos sensível a participação pacífica

Sobre o menino que exerceu papel de facilitador com os pares da pré-escola, já o observei em interações cooperativas noutros recreios. Nunca o vi nos jogos de futebol com pares da mesma idade, embora permaneça por perto a acompanhar, e seja visível seu interesse. Não é convidado também não ousa entrar.

Nas situações em que meninos da pré-escola jogam futebol tem uma participação secundária em campo, por não ser reconhecido como participante orgânico, entretanto mostra-se incansável para ajudar no avançar do jogo. Regula a força e a intensidade dos movimentos nas disputas de bolas com os pares menores, para não magoá-los; não monopoliza a bola e faz passes; tenta evitar que alguns meninos do 1º CEB apropriem-se da bola, etc.

Em determinada situação, ainda que contrariado quando um trio de meninos de mais idade entra sem permissão no jogo dos menores, e os secundariza mantém-se calmo, observa, tenta pequenas intervenções sem ser frontal.

Apresenta um padrão interativo de absoluto respeito aos pares das diversas turmas, e uma conduta ética que, no contexto, concorre para o seu isolamento. Enquanto a participação nos jogos e brincadeiras é, via de regra obtida por meio de pressão, ameaças, invasividade e estratégias de manipulação, seu estilo tranquilo, dialógico e empático causa estranheza, é desvalorizado e associado a uma condição de fragilidade, de tal forma que nem mesmo os meninos da pré-escola o consideram membro ativo da equipa de futebol..

Embora insatisfeitos por apenas correrem de um lado ao outro na tentativa de acompanhar as jogadas monopolizadas pelos pares maiores – o trio que se apoderou do jogo - e sempre a esperar por passes, os meninos da pré-escola não denunciam a ação invasiva e aceitam a nova condição de espetadores, na qual não tocam mais na bola.

Considerando-se a diversidade e a complexidade dos papéis sociais perceptíveis nesse episódio, bem como o verdadeiro alcance da mediação adulta em situações semelhantes, quando interagem crianças de diferentes turmas com relativa autonomia, opta-se pelo registo pormenorizado do mesmo. Também pela impossibilidade de fazê-lo numa nota de rodapé, conforme a intenção inicial, devido a sua extensão. Que não seja visto como dupla descrição de um facto, mas como registo minucioso e representativo das multicamadas entrelaçadas na socialização produzida na escola, das quais poucas são captadas pelo olhar adulto, acostumado com as imagens fragmentárias espelhadas na superfície.

Numa situação específica e excecional de alargamento da área de mobilidade das crianças da pré-escola, os meninos da pré-escola jogam futebol num canto da quadra, em simultâneo ao jogo dos meninos do 1º CEB, que ocupa a maior parte da quadra. O menino tão solidário quanto solitário, referenciado anteriormente, acompanha de perto ambos os jogos. Quer jogar, mas não cogita entrar no jogo dos meninos da sua idade. Acompanha de perto o jogo da pré-escola, e é perceptível a sua disposição para interagir com os mesmos na situação de jogo. Corre para pegar as bolas que excedem o campo e as devolve, arrisca entrar em campo, numa posição discreta, posiciona-se a espera que lhe passem a bola, entretanto os meninos não o reconhecem como um dos jogadores.

Mantém o respeito e não faz da sua condição de mais velho um meio de garantir privilégios. Não pressiona, não força, apenas mostra-se solícito e desejoso de participar. Acompanha de dentro do espaço de jogo, corre como se estivesse no jogo e aproxima-se de cada jogada. Respeita quando a bola passa perto e esquivase para que os meninos menores a disputem. É suave, delicado e persiste. Consegue um passe, e de imediato estabelece parceria com o guarda redes, protegendo-o. Os companheiros de equipa não expressam apoio ou confiança e aguardam que finalize a jogada. Sua conduta respeitosa e solidária é tão fora do habitual que a resposta do grupo é de pouca valorização.

Aproximam-se três meninos maiores, impositivos e coercitivos, vindos de outro espaço no qual envolveram-se em conflito, como é habitual nas suas participações durante os recreios. Mantém atenção constante aos deslocamentos das auxiliares pelo pátio. Inicialmente pedem para jogar e, de imediato, passam a fazê-lo sem esperar a resposta. Apropriam-se da bola e desconsideram os demais. Não se trata de uma entrada consentida. A partir de então o jogo é dominado pelo trio. De forma espontânea, a partir desse fato o espaço de jogo é ampliado para a metade da quadra. Na outra ocorre outra disputa de futebol, constituída por equipas que habitualmente a protagoniza nos recreios. Se, por um lado a participação impositiva do trio representa a ampliação da área de jogo, por outro os meninos do pré-escolar que o protagonizam são excluídos. Deixam de jogar para correr atrás da bola na esperança de reavê-la ou mesmo de serem alçados à condição de jogadores. Inicialmente, ainda esperançosos numa possibilidade de jogo, pedem passes de bola, tentam participar das jogadas, sem êxito.

O menino do 1º CEB que até então acompanhava o jogo procura ajudar os pares da pré-escola. Percebe o jogo duro, é ameaçado pelo trio e desiste. Retira-se da quadra, o que também fazem alguns jogadores que, posteriormente retornam á quadra. Comenta que precisam encontrar uma auxiliar ou assistente para comunicar o que se passa, entretanto os meninos da pré-escola continuam a correr na tentativa de obter a bola. Estão frustrados, alijados do jogo, mas persistem, como se acreditassem na possibilidade de retomá-lo aos moldes da fase inicial. Hesita, tenta conversar com o trio para que deixe os menores jogarem, o faz de forma educada, mantém-se calmo. É ignorado. O estilo sereno e educado não faz efeito no contexto e, desiste. Prevalece o estilo violento, dominador e invasivo do trio, o que não é

ação isolada mas um padrão nas vivências de recreio entre os pares das diversas turmas.

Situações como essas permitem ver que está ativa, desde a pré-escola, e vazia da atenção docente uma microdinâmica social de reforço às condutas invasivas e agressivas, empregadas como meios de afirmar e obter poder entre os pares. Condutas inclusivas, éticas e colaborativas são desvalorizadas e oneradas, portanto suportadas por conta e risco de algumas crianças. Essa socialização permanece invisível aos adultos.

No contexto, os meninos da pré-escola não reconhecem uma participação de caráter protetivo, não autoritário e fora dos moldes do enfrentamento direto. Negam-na, entretanto não conseguem, por si próprios, impedir ou reverter a intrusão dos pares, a qual submetem-se. A linguagem da força ou da violência parece ser a única possibilidade nos conflitos, na circunstância não utilizada como resposta por avaliarem a superioridade física do trio que se apropriou do jogo. O menino ponderado, cuidadoso para não intervir em demasia e preocupado com a participação equitativa torna-se um peixe fora d'água no contexto interativo vigente.

Relativamente a esse, a dinâmica do ambiente é favorável a que assuma outro estilo relacional e mostra-lhe que fracassa ao adotar comportamentos respeitosos e dialógicos. Torna-se um menino solitário a quem os recreios são sempre uma esperança frustrada. Nessa realidade adversa ao respeito mútuo e ao diálogo, não é reconhecido pelos pares da própria turma, nem mesmo pelos de menor idade.

A exemplo dessa situação, outras crianças que não manifestam disposição para enfrentamentos ou mesmo para revidar agressivamente são apontadas pelos pares como portadoras de uma condição anômala e contam com status social rebaixado perante o grupo de pares. Esse estranhamento é ainda mais agudizado entre os meninos e assume caráter de discriminação de gênero, na medida em que a própria cultura de pares espera, desde a pré-escola, que manifestem disposição ao enfrentamento, às provocações e ao conflito. Discriminados pelos pares são invisíveis, na sua diferença e condição pacífica.

O trio farta-se de jogar e, mais tarde, ao perceber a aproximação de uma auxiliar afasta-se, ainda assim levando a bola junto e com provocações aos meninos pequenos que correm atrás. A bola é devolvida quando o trio decide fazê-lo. Ao ver o jogo retomado, o menino que chamou a auxiliar mostra-se satisfeito, percebe que

não terá vez no jogo e passa a caminhar próximo a quadra. Nesse e noutros recreios não encontra um grupo onde se sinta a vontade.

De posse da bola os meninos da pré-escola retomam o jogo, novamente num canto da quadra. Prosseguem os dois jogos e nem todos os jogadores participam efetivamente das disputas. Há uma concentração dos passes. Especialmente no jogo com meninos de mais idade, alguns correm sem ter a oportunidade de tocar na bola, mesmo quando essa vem em sua direção, colegas da mesma equipa apressam-se em ser eles a encaminhá-la. O jogo tem uma componente de espera, a esperança de que venha a ocorrer de facto, para parte do grupo, enquanto persistem a acompanhar as jogadas, sem delas participar verdadeiramente.

Entre os meninos menores alguns cansam-se de ficar a espera da bola e saem do jogo. “P1♂6G1” um destes, aproxima-se de um grupo de meninas do 3º ano e com elas tenta jogar basquete numa área pequena, ao fundo da quadra. Passa a acompanhar de perto as jogadas, à espera de que lhe passem a bola. Não é notado pelas mesmas, mas movimenta-se como se fizesse parte da disputa. Subitamente onze meninos aglomeram-se nesse espaço devido a um impasse no futebol. As meninas tentam dar continuidade a sua atividade, mas receosas por estarem no espaço de confronto, onde predominam empurrões e pontapés, desistem.

Nesse intervalo, dois colegas de “P1♂6G1” aproximam-se atraídos pela sua presença. “P1♂6G1” apropria-se da bola, no que conta com o consentimento das meninas e, mesmo no espaço onde há risco de que seja envolvido no conflito dos jogadores de futebol, passa a fazer arremessos ao cesto, com o acompanhamento dos dois colegas. O trio se organiza naturalmente: um arremessa e o que pega a bola quando essa cai é o próximo a arremessar. A auxiliar da pré-escola vai buscá-los, orientando para que voltem à área do playground.

A persistência nas diversas situações de jogo com bola, cartas, beyblades ou mesmo em jogos e brincadeiras sem o uso de materiais, é uma característica marcante das crianças, desde a pré-escola. O princípio também aplica-se ao esforço para criar e manter situações lúdicas em sala de aula.

Entre as equipas de futebol o conflito é resolvido. Um dos lados cede e o jogo recomeça intenso. As meninas tentam voltar ao jogo de basquete que ainda não haviam conseguido desenvolver, entretanto são seguidamente atropeladas pelos pares que jogam futebol e não as poupam. Diante disto retiram-se, repetindo

desfechos quotidianos as suas tentativas de jogar. Reafirma-se o espaço de jogo como um direito de género, usufruído pelas meninas desde que inseridas no jogo de futebol dos meninos. A escola patrocina, desta forma, uma lógica segregacionista bem como uma estereotipia conservadora.

A confirmar que algumas crianças impactam o recreio de muitos pares, observo que no jogo paralelo ao da pré-escola um dos meninos do trio que anteriormente se apropriara do jogo dos menores agora assume a posição de guarda redes. Faz sucessivas tentativas para burlar, nega três gols inquestionáveis, encena, polemiza, insiste que a bola não ultrapassou a risca. É um menino que provoca conflitos em todos os recreios. Sua atitude cria impasses no jogo, a exemplo do que paralisou a atividade grande celeuma. Os jogadores dividem-se entre o grupo de apoiantes e o que contesta.

Sua entrada como guarda redes representa a descaracterização do jogo, para o que conta com o apoio de P2♂7G1 (aluno do 1º ano). Interrupções frequentes e discussões sobre jogadas transformam a quadra num palco de conflitos, mais que de jogo. Alguns reclamam. O dono da bola é submisso ao guarda redes e cumpre a sua determinação para não deixar que continuem a jogar os que se manifestam contra si. Esses saem e os que permanecem não reclamam mais, mesmo quando as trapaças são evidentes.

Situações como essas, frequentes nos recreios, não chegam ao conhecimento das auxiliares, educadoras e professoras, embora esteja sempre presente uma equipa das primeiras.

A conduta do menino guarda redes é habitual nos recreios. Imprime um carácter violento e de cisão entre os pares. Utiliza colegas para fazer valer seu pensamento e não hesita em bater, em meninas e meninos. Há prazer em provocar conflitos, nos quais elege as vítimas diretas. Também interfere, como nas duas situações relatadas, nos jogos e brincadeiras de crianças das diversas turmas.

Quando participa de uma atividade de grupo torna-se previsível o conflito como desfecho. Numa das vezes em que mentiu, afirmando que a bola não entrou, a equipa aderiu à versão e pressionou o adversário para aceitá-la como verdade, ainda que muitos tenham visto que ocorreu o gol. Contrariando o que observaram, optaram por assumir a posição do companheiro de equipa. Alguns manifestaram adesão imediata, como “P2♂7G1” (aluno do 1º ano com características interativas

semelhantes), os demais o fizeram na medida em que perceberam a manifestação veemente dos líderes do jogo para fazer valer o seu ponto de vista.

Novamente, afirma-se a tendência de um modelo no qual triunfa e obtém vantagens aquele que pressiona, invade, não demonstra temor ou respeito aos demais e não hesita em manipular dados da realidade, de acordo com as conveniências pessoais. Há um caminho livre neste sentido.

Como aspetos positivos das interações há que se registar a ética estabelecida nesse e noutros dias, que permite a simultaneidade de jogos diferentes na quadra. Essa regra de boa convivência preserva ambas as iniciativas. A exceção de alguns meninos, cuja participação faz implodir o próprio jogo, a grande maioria adota essa regra auto imposta, que não é gratuita, mas visa também garantir o direito de uso do espaço.

Retomando o papel do menino que inicialmente tentou jogar futebol com os pares da pré-escola, numa participação construtiva, o mesmo que em outra situação os auxiliou com as beyblades: no contexto crianças com esse perfil não ocupam a liderança nas atividades de grupos, e frequentemente permanecem como plateia das mesmas, especialmente das mais competitivas, ainda que a sua conduta seja consoante aos objetivos da educação escolar, às normativas e ao discurso educativo contraditoriamente dissolvido, ou anulado nas vivências institucionais.

Num ambiente onde o direito à participação e à pertença requer condutas específicas de afirmação e de enfrentamento com os pares, imputa-se algo como um mal estar, ou o sentir-se deslocado a aqueles que manifestam outras formas de ser e estar.

Nem todas as crianças parecem dispostas ou em condições para seguir esse fluxo interativo avassalador, que com os valores que o mobilizam e se disseminam nas vivências entre pares constituem uma problemática complexa ao planeamento escolar e à ação educativa, entretanto secundarizada frente ao conjunto de tarefas prioritário às equipas educativas. Nesse caso específico, escapa aos olhares vigilantes nos recreios o notável esforço do menino para protagonizar jogos e brincadeiras inclusivos, democráticos e distanciados da habitual concentração de poder, ou da dependência de lideranças impostas por meio de recursos autoritários.

O poderoso olhar adulto, capaz de detetar, julgar e determinar sanções aos comportamentos inadequados não alcança situações como pormenorizada, de tal forma que crianças orientadas por padrões éticos e desejosas de um convívio

pacífico ficam à sorte das suas escolhas e são, invariavelmente, vistas como frágeis, isoladas, passivas, com dificuldades de interação, quando não com uma conduta inadequada ao gênero, como no caso de um menino do 3º ano, estranhado pelos pares pelo perfil não violento.

Nas situações descritas e analisadas, de persistentes esforços participativos do menino do 1º CEB, em relação aos pares da pré-escola, escancaram-se as limitações institucionais para assegurar a uma criança, com capacidade para concretizar interações éticas de convívio, o direito a sentir-se feliz, a validar seus princípios, subjetividade e a avançar nos aprendizados sociais.

Ampliando-se a análise, torna-se evidente que a interdependência não pertence ao conjunto dos objetivos educativos e dos princípios da socialização escolar. Desde a sua estrutura, organização e modelo pedagógico, os processos convergem para a dependência, embora a política educativa faça uso de um discurso de autonomia. Desta forma, nos diferentes jogos e brincadeiras, ganham espaço e respeito aqueles que se afirmam, sem receio de quaisquer pares, também sem respeito aos mesmos. Isto implica em forçar espaço, fazer alianças de ocasião, excluir aqueles que apresentem pontos de vista divergentes e, sobretudo, não ter limites para fazer prevalecer o próprio ponto de vista nos enfrentamentos.

Se o contexto escolar é favorável a padrões relacionais de dependência e à afirmação de lideranças por vias do exercício de poder de uns sobre os outros, o olhar e a sensibilidade docente são fatores com alcance para afirmar práticas de interdependência, autonomia e de ajuda mútua, enfim para promover, através da participação, outros padrões interativos.

Há mais ou menos uma semana os meninos do 1º CEB usam óculos de sol e capucho na cabeça nos recreios. O fazem também num dia de nuvens densas, atitude seguida pelos meninos da pré-escola. Esses adereços, associados às longas batas conferem-lhes um visual exótico. Observo o uso desses óculos entre meninos de diferentes anos, entretanto não entre as meninas, que tem consigo pequenas bonecas ou brinquedos distribuídos com lanches do McDonalds. As influências recíprocas e as interações entre crianças de diferentes subgrupos etários precisam ser consideradas como indicadores do clima relacional na instituição, ou mesmo desse instituintes. Nada justifica que permaneçam condicionadas à ousadia transgressora das crianças, ou a sua capacidade de suportar o isolamento.

O olhar do outro: instituinte do sujeito da aprendizagem

Observo o dia em que a turma prepara um bolo. Após um diálogo em que visualizam e quantificam os ingredientes e os utensílios necessários, uma das crianças que “*lê e escreve*” regista a receita no quadro de giz. Preparam a massa, dirigem-se a cozinha para colocar o bolo para assar e retornam a sala, com a tarefa de fazer o registo individual da receita. A maior parte recorre aos poucos pares que conseguem ler a receita escrita no quadro, por meio de pedidos de ajuda cochichados. Ao perceber a iniciativa das crianças em copiar do quadro, a professora apaga o registo da receita, todavia ressalta que é permitido consultar os colegas. Habitados com um modo de trabalho individual nas atividades de escrita, não compreendem a possibilidade. Associam o não copiar do quadro ao não consultar os colegas, regra comum, e cessam as consultas informais que faziam uns aos outros. O apagar do quadro exerce um efeito de paralisá-los, algo como retirar do seu alcance um saber legítimo, uma referência necessária para que possam realizar a tarefa, a partir do que instala-se a ideia do não saber fazer.

Essa situação nova, de partilha autorizada com abertura a um registo autoral não vinculado ao saber legitimado pela educadora, os leva a hesitar e a comentar que não sabem fazer. Observam os poucos que realizam a atividade, entretanto colocam-se de um ponto de vista da impossibilidade de fazê-lo. A educadora percebe a dificuldade e apresenta questões, retoma o processo vivenciado pelo grupo e os ajuda a reconstituí-lo, pela narrativa. Faz isto em cada uma das mesas, a partir do que sentem-se autorizados para um registo através de linguagem gráfica pessoal. Utilizam simbologia, desenhos, alguns descrevem o processo todo e retomam a busca de apoio social entre pares. Procuram ver e fazer igual ao colega. Questionam, confrontam dúvidas... A educadora tranquiliza-os sobre não precisarem do registo no quadro para acionar o que sabem. Cochicham para definirem as respostas como se tratasse de um grande enigma, de um grande desafio. Compartilhar parece ser fundamental na realização da atividade.

“N^o 5” dedica-se com afinco a buscar um registo fiel aos ingredientes e as suas quantidades, esse notável esforço resulta em lágrimas diante das dificuldades para concretizar com êxito tarefa complexa. Não desiste, mantém-se compenetrado, quer avançar... Alguns pares percebem, não se manifestam a respeito, é possível

que compreendam o embate interno para saber, travado pelo colega, porque também o enfrentam, e prosseguem envolvidos em fazer da melhor forma.

Na situação, é inquestionável o desejo, o prazer e o compromisso pessoal de cada criança, com o ofício de aluno, exercício facilitado pelo papel da educadora, ao estimular a produção autoral e partilhada.

Quanto mais as crianças se situam a margem do ofício de “bom” aluno, mais são reconhecidos nessa limitação pelos pares. Essas categorizações ou rótulos, ganham força no coletivo na medida em que são extensões das imagens comunicadas pela educadora. Valorizam sobremaneira o olhar docente no que qualifica, ou no seu contrário, e dão curso ao mesmo reproduzindo-o.

Sob essa lógica produz-se uma condição de isolamento de “C♂5”, aluno de etnia cigana, durante o tempo em que está na escola. É rotulado pelos pares no seu não saber e pelas suas ausências. As faltas frequentes, o desempenho distanciado do grande grupo na realização das atividades em aula, e a exigência docente na expectativa de ajudá-lo agudizam sua diferença pela negativa. Sua resposta habitual ao olhar desacreditado que recebe de todos é o silêncio.

O fragmento descritivo da sua rotina escolar, apresentado a seguir, é revelador da carga de frustração e cobranças externas que coletivamente lhe é destinada. Observa num silêncio interessado os desdobramentos de uma atividade em que cada criança tenta descobrir, através do tato, quais objetos estão dentro de um saco têxtil. Antes que chegue a sua vez é chamado pela professora para uma atividade acompanhada. Posteriormente, retorna à roda e aguarda que chegue a sua vez de participar e tentar descobrir o objeto. Quando o saco lhe é entregue empenha-se na procura, concentra-se, mostra-se estimulado, envolvido pelo desafio. Uma das participantes “P3♀5G1”, incomodada com a demora ordena que passe o saco adiante. Embora frustrado e sem nada dizer faz o que determina a colega. Sua participação é impedida, a exemplo do que ocorre quotidianamente.

Numa constatação extensiva às demais turmas participantes do estudo, abertura e receptividade são respostas individuais e coletivas dirigidas aos pares com capacidade de afirmação social, ainda que seu desempenho escolar seja diferenciado pela negativa. No contexto essa condição favorável à pertença é traduzida em ativa participação nos jogos e brincadeiras, em interação com meninos e meninas da turma, a exemplo do que ocorre com “P♂5”. Apesar da sua dificuldade, assinalada nas observações constantes da educadora, aos pares parece

interessar sua assertividade e determinação para participar dos jogos e brincadeiras. Insiste, mostra disposição, aproxima-se, não se deixa constranger pelo que não consegue fazer. Também em sala de aula prima pela participação, não esquivava-se a levantar o dedo para responder perguntas lançadas ao grupo pela educadora, entretanto raramente é contemplado com a oportunidade de fazê-lo.

Se as crianças inspiram-se no olhar e nas práticas docentes, reproduzindo um sistema de valoração, também o questionam e desconstruem. Essas iniciativas autorais, desestabilizadoras de práticas, e com potencial para indicar o revisitar da prática pedagógica estão ao alcance da sensibilidade docente, são apontamentos que interpretados reflexivamente podem dar outros sentidos a imagens formadas por preconceitos, e pelo suposto da incapacidade de algumas crianças.

Neste sentido, são reiterados os indicativos das crianças à educadora, conforme observado numa situação de aula. Estão sentados na área da roda e respondem aos questionamentos iniciais da mesma. Uma criança marca o dia no calendário enquanto a turma a observa. Um menino, “P1♂6G1”, que habitualmente se pronuncia com apurada observação do contexto, questiona porque não foi o colega “P♂5”, responsável por ajudar no dia, conforme a listagem seguida, a preencher o calendário. Obtém como resposta: *“Vocês já sabem porque não, o “P” precisa de mais ajuda.”*

“P♂5” que até então mostrava-se eufórico com a distinção de ser o auxiliar do dia, e com as expectativas de um protagonismo diferenciado da habitual secundariedade a que fica circunscrito, nada diz, entretanto sua expressão subitamente alterada denota ter compreendido que tão esperada participação não lhe fora permitida. A identificação/crachá presa a bata, reverenciada por ele, e alegremente exibida aos pares nos momentos anteriores, nada representa. Esse esvaziamento de possibilidades e de aprendizados multidimensionais, ocorre num contexto de não valorização das suas capacidades por parte dos adultos. As expressões das crianças atestam a leitura dessa realidade, há a consciência individual e coletiva de que o colega é subestimado, entretanto submetem-se à plataforma societal de interações adulto-criança assimétricas, e de concentração unilateral de poder decisório. O menino poderia realizar a atividade, para o que demandaria mais tempo e alguma ajuda, entretanto a essa especificidade foi atribuído sentido permanente de demora, e atraso para o grupo, o que condiciona negativamente sua (não) participação.

A aluna de etnia cigana “D♀5” é relativamente incluída - considerando-se o isolamento vivenciado por “C♂5” [...] o “C” é o que falta tantas vezes, tantas vezes, que não sabe nada.” P3♀6G2, bem como pelos pares da sua etnia do 1º e do 3º anos -, o que pode se relacionar ao seu desempenho em patamar muito próximo aos dos demais pares, e por não apresentar padrões comumente atribuídos às crianças dessa etnia, ainda assim o clima é de concessão, e não de igualdade. “Eu brinco com a “D” e é cigana. É morena e é uma cigana também e eu brinco com ela. Ainda agora de manhã, na componente eu brinquei com ela.” P3♀6G2. Crianças como “D♀5”, “C♂5” e “P♂5” inserem-se num contexto em que uma intencionalidade pedagógica claramente compromissada com a sua inclusão lhes é decisiva.

Entre os pares da pré-escola o uso da força para impor pontos de vista pessoais não é recurso da maioria, entretanto é usual para alguns que o fazem cuidadosamente, de forma a não serem percebidos pela educadora e sua assistente. Durante o retorno para a sala de aula após um recreio, dois meninos disputam o mesmo lugar na fila, entretanto o embate físico ocorre somente enquanto a assistente permanece de costas. No percurso de deslocamento a disputa é violenta. Um deles é jogado ao chão. A fila segue, o mesmo levanta-se e corre para tentar retomar o lugar, agora ocupado pelo colega. O conflito recomeça. A assistente olha para trás e percebe algo. Chama-lhes a atenção e segue. As demais crianças abrem espaço para não serem atingidas em meio ao conflito, entretanto nada comunicam. A medida em que caminham o de menor força física, entretanto aquele que ocupava o lugar na fila cede, e o conflito ameniza. Em sala de aula nada é relatado à educadora.

O recurso da agressão física para afirmação social, raramente percebido pelos adultos não é informado pelos pares, não contribui para um convívio respeitoso, de bem estar geral, e indica lacunas da mediação educativa. Na medida em que as condições para o convívio pacífico não são de todo garantidas pela escola, é possível que haja o incremento de condutas de autodefesa, ou mesmo de restrição social com vistas a evitar conflitos que mobilizam respostas dessa natureza, ou outros mecanismos de poder em que, invariavelmente o dogmático binarismo vencer e perder, mandar e obedecer determina relações e papéis sociais.

Em sala de aula, no período da tarde, quando estão nas áreas, nota-se com frequência, uma menina “P2♀5G2” e dois meninos “O♂5” e “C♂6”, com um estilo solitário de brincar. “P2♀5G2” faz escolhas de atividades de encaixe, montagem e

outras. Por vezes aproxima-se de pequenos grupos e fica a observar. As outras duas crianças interagem com as demais por instantes, seja a tentar colocar algumas peças de encaixe na proposta que já está sendo feita por colegas, ou seja a iniciar um desenho na mesa em que alguns colegas desenhavam animadamente e comentam o que fazem. Não recebem *feedback* de acolhida, tampouco insistem na interação e voltam, cada um às atividades individuais. Esse formato interativo repete-se a cada tarde, não só nas áreas, como nos recreios.

Em relação a “P2♀5G2”, a educadora considera ser necessária uma ação direta com a mesma e com os seus encarregados de educação. Estabelecido esse processo dialógico, observa-se notável e progressiva transformação nos seus modos de interagir com os pares. A posição ameaçadora e agressiva; a desconfiança contínua; a conduta defensiva e isolada cedem lugar à busca de proximidade e interação com os pares, bem como ao abandono do recurso às tentativas de impor medo. Avança a uma condição de convívio pacífico e prazeroso, de abertura e tolerância às diferenças. O sorriso raro passa a ser uma constante, e consegue enfim, participar de brincadeiras enquanto brincante e não apenas como observadora ou interventora.

Em relação a “O♂5”, o relato da educadora e da assistente é de que, ao longo dos anos tem realizado progressos, entretanto ainda mostra-se arredio ou desinteressado aos contatos com os pares. Não foram feitas referências a uma intervenção específica, e também não foram observadas iniciativas neste sentido. Educadora e assistente atribuem essa característica a um déficit radicado em especificidades familiares. Quanto a “C♂5”, pesa a condição de aluno de etnia cigana com faltas frequentes e frágeis conhecimentos “escolares” em comparação aos pares. Ainda que alijado da possibilidade de pertença ao grupo, no sentido da inclusão, mantém-se atento e curioso. Tendências interativas são definidas na pré-escola, para o que é decisiva a ação da educadora e o seu olhar sensível às particularidades e ao todo. A prática pedagógica faz-se, portanto, fator de reforço ou de renovação dos papéis sociais possíveis a cada criança, bem como dos dogmas validados pelo grupo.

7.1.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola

O destino de pontos de vista divergentes é, em alguns casos, o conflito entre pares. As crianças identificam os recreios como os locais de maior ocorrência dos enfrentamentos e os referenciam na disputa por materiais; por espaços; por brinquedos; na recusa para brincar junto, ou mesmo na divergência gerada nas escolhas de brincadeiras e das regras que as orientam.

Alimentam os conflitos a dificuldade em abrir mão do próprio ponto de vista, em conciliar desejos e intenções diferentes: *“As vezes quando estou a brincar e depois não querem brincar comigo, as vezes irrita-me.”* P2♀5G2. Revelam consciência do que os chateia, não gostam quando convidam alguém para brincar e ouvem um não como resposta –*“chateamo-nos”*, impasse que lhes é significativo, também quando algum dos pares insiste em não aderir as regras do jogo ou da brincadeira. *“Também de vez em quando irrita-me, um dia com o N♂5 porque ele fez assim: ele tinha tazzos e estava a fazer a brincadeira, não estava a fazer o jogo como é que é, eu irritei-me e depois não quis jogar mais.”* P3♀6G2. O “não” causa reações que, em muitas situações geram um mal estar vigoroso o suficiente para que divirjam e afastem-se, temporariamente. *“Quando nós fazemos briga é quando eu estou a brincar com uma amiga minha ou com a “C”, ou com qualquer menina que é minha amiga, e depois outra amiga quer brincar comigo e a outra não quer que eu vá, mas eu quero ir com as... todas querem brincar comigo, mas as outras não deixam.”* P2♀5G2. *“As vezes nós discutimos por causa que nós estamos no recreio, ou então na sala, ou então no corredor e dizemos assim “olha, queres construir um boneco?” e a outra diz assim “não, isso não quero, vou brincar com outra amiga” e a outra diz assim... isso é como discutir porque ela está a dizer “não, vem brincar comigo” e a outra “não quero” e depois a outra vai atrás dela... e depois ela diz assim: “não, já te disse que não quero brincar contigo” e a outra continua atrás dela e depois chateia-se.”* P3♀5G1. Na maioria das vezes referem conflitos sem envolvimento físico, embora reconheçam a participação em lutas corporais. Entendem que ocorrem com maior frequência entre alguns colegas da outra turma de pré-escolar.

Reconhecem uma mobilidade nas posições assumidas nos conflitos: algumas vezes são chateados, outras chateiam os pares. Revelam insatisfação com ambas.

Utilizam termos diferentes para a equipa de trabalho – senhoras; empregadas; da componente e o nome próprio para algumas. Revelam que nem

sempre recorrem a elas diante dos conflitos nos quais participam. Diante das intervenções dessas e da assistente apressam-se a dizer que foi sem querer que magoaram o colega, entendem que assim podem fugir a um eventual castigo, um dos recursos mais usuais da ação “educativa” no contexto. *“Um diz assim “foi ele primeiro” e o outro “está bem, mas foi sem querer”, para não ficar de castigo, ele está a dizer “mas foi sem querer”.* P3♀6G2.

Associam punições e castigos na sequência dos conflitos intervencionados por adultos. *“De vez em quando é no recreio, depois também pode ser na nossa própria sala, que a professora depois põe-nos logo de castigo. E depois temos, até as senhoras quando nós irritamo-nos e batemos nesses... na sala da componente ou assim, põem-nos de castigo”* P3♀6G2. *“Quando nós fazemos uma asneira ou qualquer coisa, a professora, a nossa professora diz “entendam-se” só que as vezes não entendemo-nos e vamos de castigo”.* P2♀5G2. *“Vou dizer às senhoras e depois elas vêm e manda-os de castigo.”* P1♂6G1.

Nas situações em que estão chateados uns com os outros, recusam-se temporariamente a brincar e a jogar juntos, entretanto, voltam a protagonizar vivências lúdicas em conjunto. Há entre os pares aqueles que intervêm junto aos protagonistas dos conflitos para os acalmar, de forma a partilharem, na sequência, das mesmas brincadeiras. *“Quando nós chateamo-nos e queremos brincar com um menino e outra menina quer brincar comigo ou um menino, nós queremos outra pessoa e eu quero outra pessoa e nós entendemo-nos e vamos perguntar se elas querem brincar e brincamos todos juntos. De vez em quando, quando uns meninos veem-nos a discutirmos, um menino vai lá e diz “acalmem-se ou querem que eu vá dizer à “M”, às da componente, ou à “S” (assistente), ou à nossa professora” e depois diz assim “acalmem-se”. E vou dizer como a professora diz “entendam-se, deem um abraço e um beijo” e depois eles entendem-se com o menino.”* P3♀6G2.

Diante de conflitos, sabem que podem recorrer a alguma dos adultos presentes na área próxima. *“Eu, de vez em quando, quando me chateiam muito a cabeça, eu vou-me queixar às senhoras...”* P3♀6G2. Entretanto, são seletivos quanto a recorrer as mesmas. *“Se for muito urgente dizemos às componentes.”* P1♂5G2. Quando tentam participar de um jogo ou brincadeira e são impedidos, dirigem-se ao adulto mais próximo, reclamando que determinado colega não os deixa brincar/jogar, entretanto, percebem também em si a capacidade para administrar problemas que surgem nas interações. *“Também às vezes os nossos*

amigos (ajudam) e nós próprios às vezes conseguimos resolver.” P3♀5G1. “As vezes eu digo assim “para, para de brigar, para... para de brigares”, eu digo isso as vezes.” P2♂5G1.

Em relação ao refeitório entendem que quem não segue as normas fica sujeito a castigos. Nesse contexto, quebrar a norma corresponde a falar; fazer barulho; brincar com a comida; movimentá-la para outra finalidade que não a de alimentar-se; demorar-se a comer... *“No refeitório, às vezes a “M”. põe de castigo porque às vezes nos portamos mal ou atiramos comida para os outros.” P2♀5G2. “De vez em quando a “M” põe-nos de castigo no 1º ano, no 2º ano ou no 3º anos...” P3♀6G2.* É importante observar que apenas as crianças do pré-escolar sentam-se em mesa exclusiva, reservada para as duas turmas. As demais são encaminhadas pelas funcionárias para lugares vagos. As primeiras que chegam contam com certa liberdade de escolha sobre o lugar onde sentam.

7.1.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenómeno

Há, entre os pares, uma percepção clara e recíproca das particularidades de cada criança, suas dificuldades, habilidades, gostos e competências. Neste sentido, nota-se que percebem, com algum estranhamento, ou mesmo curiosidade, o desempenho diferenciado nas diferentes atividades realizadas pelo colega “P♂5”. Entretanto, essa leitura não determina iniciativas de afastamento ou desqualificação, pelo contrário, valorizam a sua persistência em participar e integrar-se, especialmente nos momentos de brincadeiras e jogos coletivos. Observa-se essa disposição dos pares na formação das equipas de futebol e dos grupos nas áreas, atividades orientadas e tempos livres, também na garantia de possibilidades equitativas de participação.

Ao que parece, a intensidade com que “P♂5” se dedica às atividades de grupo, sem se deixar limitar pela condição diferenciada, no contexto com o diagnóstico de défice, é decisiva para que seja aceito nos jogos de futebol e outros protagonizados pelos pares. Por outro lado, em sala de aula é habitual que as suas ações não convergentes com as orientações da educadora sejam de imediato levadas, pelos colegas, ao conhecimento dessa. O mesmo ocorre no recreio, sendo a assistente a depositária das denúncias.

A diferença de “P♂5”, consolidada em impossibilidade para determinadas tarefas nos moldes do que realiza a maioria, é assinalada publicamente, entretanto não constitui uma prática de bullying, ainda que o nível de exigência docente tenha facilitado as condições para o mesmo ser apontado nas dificuldades no exercício desse ofício. Observa-se uma conduta coletiva de controle, contrária ao bem estar individual, extensiva a cada colega em protagonismo transgressor ou com desempenho situado aquém das expectativas docentes, que não configura bullying sobre “P♂5”.

Em relação aos dois colegas de etnia cigana, “C♂5” e “D♀5,” são diferenciados os padrões de tratamento e as expectativas que, de maneira geral, lhes destinam todos, no que espelham um sistema de valores bem marcado na cultura escolar. Há maior distanciamento em relação ao colega com maiores dificuldades para enquadrar-se no ofício de aluno: falta às aulas frequentemente; não desenvolve as atividades propostas; não realiza as atividades de casa; não participa em aula e é retraído na interação com os pares. Se, por um lado não há atitudes intencionais de maltrato ao mesmo, há uma disposição geral de adultos e de crianças para ignorá-lo, em sala de aula e nos recreios – não almoça na escola e não participa de atividade extracurriculares. As referências ao mesmo situam-no no lugar do não saber e da não pertença. A invisibilidade ou a negatividade, pelo suposto de incapacidade, acompanham-lhe nas poucas presenças em sala de aula.

Nesse espaço permanece calado, em atitude observadora, com recorrente menção a sorrir aos pares. Demonstra interesse em participar, aproxima-se e aguarda passivamente atitudes externas que autorizem-no. Uma espera vã porque essas aproximações com o propósito de inclusão não ocorrem, nem por parte da educadora, nem dos colegas. Se não é ativamente maltratado pelos pares, é ignorado pelos mesmos e é foco de um olhar adulto notadamente exigente, em sala de aula, o que não favorece seu bem estar e livre expressão. Permanece indefinidamente subestimado, condenado ao não saber e à incapacidade para as competências de aluno esperadas. *“...Só tem dois ciganos, mas o C♂5 é o que falta tantas, tantas vezes que não sabe nada.”* P3♀6G2.

Esse isolamento imposto com sentido de exclusão social permanente constitui prática de bullying. No recreio, aproxima-se dos colegas, entretanto não é convidado, não há manifestações de acolhida. Está dentro e fora, próximo distante. Em sala de aula a frustração da professora com o não avançar e com as faltas

frequentes, também a exigência demasiada, direta e publicamente manifestada o condenam a uma posição de inadequação, quando não de invisibilidade. O funcionamento familiar, que não lhe concede uma estabilidade na escolarização, repercute não apenas nas condições efetivas de que dispõe para exercer o ofício de aluno, como reafirma a imagem que o coletivo de pares e de adultos produz dessa criança.

Estar matriculado na pré-escola não lhe garante pertencimento ou reconhecimento a sua condição de aprendiz, antes um olhar crítico e vazio de esperança que condiciona a uma identidade disfuncional no ambiente escolar. Mantém-se como um estranho no ninho, para o qual todos apontam o dedo, ressaltando sua diferença e com ela a impossibilidade de êxito escolar. O isolamento que vivencia e ao qual responde com silêncio e sorrisos tende a perdurar enquanto as expectativas em relação ao bom exercício do ofício de aluno estiverem centradas numa cultura que é aversiva a sua vida familiar e comunitária.

O contexto relacional e socializador da outra criança de etnia cigana “D♀5” é diferente na medida em que apresenta um padrão de aluna muito próximo ao das demais crianças da turma: não falta aulas; faz as atividades de casa; tem o material solicitado organizado; apresenta bom desempenho ao que é proposto pela professora; valoriza ir à escola; o pai participa de reuniões, confraternizações e atende aos chamados da educadora. De uma forma outra sua pertença à etnia cigana equivale a uma condição diferenciada com sentido de desvalorização. À questão lançada ao grupo sobre terem colegas de outra etnia, “P3♀5G1”, menina que maltrata repetidamente “D♀5” responde: *“Eu brinco com a D e é cigana. [...] ela é morena e é cigana também e eu brinco com ela.*

“P3♀5G1” é vítima de exclusão, desqualificação e maus tratos diários, como o impedimento de participar da montagem coletiva de um quebra-cabeça, ou de outros jogos liderados, ou associados a “P3♀5G1”, aluna com melhor desempenho escolar dentre as meninas. Além da agressão verbal, empurra-a para afastá-la, retira peças de jogos e tabuleiros de jogos das suas mãos.

Em relação a “O♂5”, que permanece isolado em sala de aula e nos recreios, embora seja notada a sua dificuldade para interagir e participar das atividades desenvolvidas de forma conjunta, o que faz com que permaneça calado a maior parte do dia, não se pode falar em violência intencional contra o mesmo. Trata-se de uma especificidade do próprio, acentuada ou perpetuada pela não adoção de

medidas inclusivas. Quando, eventualmente tenta aproximações aos colegas nota-se uma resistência inicial que, entretanto é logo deixada de lado se persiste. Nessas raras situações, verificadas nos recreios, e em sala de aula na área das construções, os pares o acolhem sem restrições.

Uma ação conjunta e contínua da educadora com a assistente, e demais auxiliares da escola, podem dar suporte ao menino e fortalecê-lo nas suas possibilidades relacionais, na medida em que o mesmo demonstra querer integrar-se aos pares.

A manter-se a associação de uma conduta isolada de “O♂5”, com o imobilismo mediador, ou favorecedor de vínculos, poderão surgir práticas de bullying em relação ao mesmo, considerando-se o seu percurso de escolarização e o peso do isolamento social. Entretanto, a professora referencia uma abertura crescente do mesmo às interações com os pares, o que pode ser comprovado na fala de uma das crianças entrevistadas: *“Gosto de brincar com o “D” aos jogos que ele inventa, hoje já inventou um que é só homens feitos de coisas.”* P1♂5G2.

7.1.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola

7.1.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar

Emerge no estudo a constatação de que as crianças entre os 5 e os 6 anos, atribuem um sentido lúdico e corporalmente vivenciado à maior parte das experiências na escola, dentro e fora da sala de aula, o que não significa oposição ou desinvestimento nas atividades consideradas formais do ponto de vista dos aprendizados previstos pela educadora e no projeto pedagógico.

Afirmam, espontaneamente uma participação ativa e não pragmática no espaço-tempo de inserção, para o que não contrariam ou reprimem o caráter de exploração, experimentação, descoberta, aventura, e partilha com os pares, nas situações vivenciadas. Dedicam-se inteiramente, no sentido de envolver-se, compenetrar-se e levar a sério as atividades que protagonizam, o que implica em poder de escolha para testar hipóteses, assumir iniciativas, ajustá-las e priorizá-las num tempo singular, determinado de dentro para fora.

Jogos e Brincadeiras em sala de aula

Não só de caráter ficcional é constituído o brincar das crianças. Em sala de aula, enquanto permanecem nas áreas, dedicam-se também a montar quebra-cabeças, jogar dominó e outros jogos para descobrir formas, associar imagens e palavras, encaixar peças, etc. Nessas situações duplas de maior proximidade flexibilizam as regras, e na falta de peças a um dos jogadores, o par adversário empresta-lhe.

Em sala de aula as crianças exercem uma mobilidade espontânea entre as áreas físicas, e integram-se umas as outras e às atividades sem perder de vista as regras vigentes. Predominam grupos abertos e boa parte delas não teme interagir, ou mesmo propor outras atividades aos pares. Algumas têm destacada predileção pela área da casa, nomeadamente um menino e duas meninas, sendo ambas apontadas, no contexto, como crianças com dificuldades de aprendizagem.

Em uma manhã de aula, numa situação excecional demandada por compromissos da educadora para ultimar os preparativos de uma festividade escolar em data próxima, vivenciam atividades lúdicas orientadas pela assistente. A condição para entrar na roda é ter concluído a atividade anterior – orientada e realizada individualmente nas mesas. Por livre iniciativa agregam valor lúdico a esse momento de transição, isto é, antecipam e ampliam as brincadeiras. Engatinham até a área da roda, e o fazem com pequenas provocações, como pegar e fugir, acelerar e parar, ensaiar ir para um lado e ir para o outro... O deslocamento, embora mínimo e guiado por restrições, é por esse meio autoral transformado num jogo de pega-pega em micro escala. Contornam assim os condicionantes de tempo e espaço impostos ao brincar em sala de aula.

Não há hesitação, por parte das crianças, em concretizar cada possibilidade como vivência lúdica em interação com os pares. É nesse sentido que desdobram a atividade apresentada pela assistente em brincadeira sem, entretanto, quebrar as regras, com as quais já estão familiarizados e fazem questão de seguir.

A assistente está com um grupo numa brincadeira que denomina “jogo do tato”, descrita anteriormente. O saco contém peças de madeira (10 formas diferentes), cuja identificação exige atenção aos pequenos detalhes. Estão sentados ao redor de uma mesa redonda, no centro da qual há um tabuleiro em madeira com desenhos de figuras geométricas semelhantes entre si. Na medida em que colocam

a mão no saco precisam escolher, pelo tato, uma peça e indicar no tabuleiro o local de encaixe perfeito.

Vibram a cada acerto, criam pequenas brincadeiras dentro da brincadeira. De posse do objeto retirado, tratam de explorá-lo, descobrir suas propriedades, enfim agregam um uso lúdico que vai além de acertar o nome. Dedicam-se, mostram atenção aos detalhes. Os pares acompanham atentos. Não pressionam, entretanto estimulam, chamam a atenção para o desenho do tabuleiro... Ao retirarem as peças brincam com elas, atribuem-lhes diferentes destinos: equilibram-na nas mãos, rolam-nas sobre a mesa, fazem encaixes e sobreposições no tabuleiro, conferem semelhanças e diferenças, em alegre comemoração a cada acerto. Conversam sobre as peças, que a partir da não literalidade são transformadas em utensílios de cozinha, assim como a sua base física em tabuleiro de servir. São repreendidos e a segunda rodada é feita em silêncio, sob a ameaça do jogo não ter continuidade.

Por livre escolha, alguns formam duplas e, a partir de mímicas, ajudam-se na busca dos objetos dentro do saco. O jogo lhes dá tanto prazer que não querem correr o risco de uma interrupção por parte da assistente, responsável pela atividade, ou da educadora presente na sala, entretanto dedicada a organizar materiais para a apresentação da turma aos encarregados de educação e demais colegas da escola.

Se, no contexto, a sala de aula não é espaço para o livre brincar, alternativas são potenciadas pelas crianças para dotar de sentido lúdico cada oportunidade contida no tempo e espaço do aprendizado formal. A seguinte situação confirma essa característica: as crianças ocupam as áreas e escutam a indicação da educadora para guardar os materiais utilizados. Os meninos que brincam com blocos na área das construções fazem dessa ordem uma nova oportunidade de prazer: aproveitam para deliciar-se a derrubar as torres, e não por retirar as peças progressivamente. O fazem simulando o choque de aviões. Vibram com o impacto produzido ao fim a queda. Só então é que passam a separar os blocos e a depositá-los na caixa, não entretanto enquanto blocos, mas como a condução por via aérea, terrestre ou marítima de aviões, trens, caminhões e barcos. Após percursos e colisões são então jogados na caixa. O pouco tempo para organizar todos os materiais define o ritmo das ações lúdicas que estabelecem, em simultâneo, com a adesão ao que determina a educadora.

Nessa prontidão permanente para fazer de cada instantâneo um ato de brincar, às crianças que até então se dedicavam a montar um quebra-cabeça passam a desestruturá-lo todo, ou seja, soltar, embaralhar, colidir, espalhar as peças com as mãos antes de guardá-las, até que não reste um único par encaixado, numa extensão criativa do tempo de brincar.

Procuram, encontram e criam alternativas para satisfazer essa especificidade geracional, num contexto de interações espontâneas e de reciprocidade nas intenções comunicativas. Vivências com componentes de aventura; descoberta; alegria; não literalidade; imprevisibilidade; liberdade de escolha; possibilidades de experimentação e o exercitar da curiosidade são significadas como as de maior envolvimento e mobilização. Igualmente comprometidos com espaço-tempo das aprendizagens esperadas pela cultura adulta conciliam demandas internas e externas. Ao tempo em que seguem o roteiro traçado pela educadora, identificam e aproveitam cada brecha para expressarem o que é próprio da cultura de pares. Entretanto, se não recuam dessa especificidade, a ela não entregam-se completamente, porque também aspiram avançar e obter êxito nas competências do ofício de aluno.

Concretamente, o brincar e o jogar operam como vetores dos aprendizados de valores, princípios, conhecimentos, habilidades sociais e da afirmação de uma identidade infantil diferenciada, nas suas formas de ser e estar, em relação a outra geração.

A separação entre brincar e aprender presente no discurso das crianças – entretanto conciliada no seu jeito de ser e de fazer à revelia do poder adulto –, referencia-se num paradigma maniqueísta de uma segunda categoria geracional, resistente a reconhecer que as primeiras desejam aprender, assim como desejam brincar. Neste sentido as ações ou iniciativas infantis, libertas do interdito geracional à multiplicidade de linguagens, buscam aprender e brincar, enquanto ao modelo de educação escolar interessa a afirmação unilateral do ofício de aluno.

Elementos ficcionais ou fantásticos: recorrentes na participação infantil e mal interpretados na cultura escolar

O suposto da incapacidade das crianças para gerir ou fazer escolhas retira-lhes possibilidades de participar na organização e decisões do cotidiano escolar,

retendo-se o brincar e o carácter ficcional, apesar de constantes, em território do não permitido, do que é transgressor ou contrario às regras.

Elementos ficcionais ou fantásticos são recorrentes no discurso e nas interações entre os pares e articulam-se aos elementos da realidade. São a concretização do pensamento infantil e nada tem de demeritório, como creem muitos adultos apesar dos avanços dos estudos da criança que apresentam a perspetiva da legitimidade do que é próprio e instituinte de uma marca de participação social. “[...] *eu sou o inspetor, resolvi.*” Diz “P1♂6G1” ao relatar como intervém e acalma conflitos entre colegas, não sem antes ter feito o pedido “[...] *acalmem-se, acalmem-se*”.

Assim como o carácter lúdico manifesta-se inequivocamente na participação com seus elementos ficcionais, interativos e de movimentação corporal, outros elementos reais de carácter não pragmático, porque em princípio não relacionados diretamente à atividade realizada ou ao tema abordado, são constantemente apresentados. Exemplifica isto o comentário inusitado de uma criança, “P1♂6G1” e os complementos feitos por outras duas “P3♀5G1” e “P2♂5G1” durante a descrição dos espaços preferidos na sala de aula e das escolhas sobre o lugar em que se sentam. Se ao ouvinte, num primeiro momento, surge a hipótese de uma fala descontextualizada, logo é possível perceber a perfeita conexão com o tema da entrevista:

P1♂6G1 – *Olha, e também há um fato que é meu, que é do Fernando Pessoa, eles brincavam com ele.*

P3♀5G1 – *Eu não, eu não brinco.*

P1♂6G1 – *Eu só trouxe o chapéu e a camisa. O fato está na casinha com uma cruzeta pendurada e o chapéu. E depois, no dia da festa, eu vou fazer com ele. Que é amanhã.*

Na sequência pergunto se o uso do fato pelos colegas o incomodou e, diante da resposta positiva, o questiono se deu a conhecer essa contrariedade aos mesmos.

P1♂6G1 – *Sim, porque se pode estragar. Eu disse a professora, mas ela disse, “deixa estar”. Amanhã no dia da festa eu vou levá-lo.*

P2♂5G1 – *E eu nunca vesti a roupa dele, nem o chapéu.*

Essa linguagem não linear requer atenção e sensibilidade do seu interlocutor adulto. É a esse que cabe garantir o tempo de conversação suficiente para que se perceba o sentido da manifestação singular da criança, um tempo que não é o da lógica e da razão formatadas em décadas de vida, ou seja, não é o da comunicação pragmática.

Processo semelhante ocorre ao descreverem os momentos de maior concentração de conflitos. Em princípio, a referência de “P1♂6G1” a ter uma namorada pode parecer deslocada dos propósitos do diálogo, todavia emerge como uma forma persistentemente abordada para relatar as provocações dos colegas diante do facto, e é possível, para expressar aspetos ou interesses não alcançados durante a entrevista. *“Eu tenho uma namorada. Eu chateio-me quando gozam comigo e com a “F”. Porque, olha, eles não gostam de namorados. A minha namorada é a “F”. Hoje vou contar aos meus pais. Ai, vou dizer.”* “P1♂6G1”

Por sua vez “F”, participante do segundo grupo de entrevista, e identificada como “P3♀6G2”, não faz referência direta ao namoro com “P1♂6G1”, entretanto menciona a causa de alguns atritos nos quais tem participação. Situa-os num determinado jogo em que ao dizerem e simularem ações os meninos provocam-na com *“[...] dei um beijo na boca”*, ao que responde *“não”*. Ao observar que não vai *“dizer às empregadas”* sobre a ação dos pares confirma o carácter lúdico do enfrentamento, que não ultrapassa os limites de um jogo de provocações, solucionado quando diz aos meninos que *“não é assim”, e depois eles deixam*.

Jogos com elementos fantásticos – *os homens feitos de coisas, de gelo, de luz, de ar, de fogo, obscuro, punhos de veneno...* – são protagonizados em pequenos grupos – máximo de 5 – e separados quanto ao género. Nos jogos dos meninos percebe-se o carácter de desafio de poderes entre os personagens que representam, através de bonecos que manipulam, ou através do próprio corpo. O mal e o bem são polarizações presentes nos desafios.

P1♂5G2 – *...Ontem nós estávamos a jogar o homem aranha, o “N” o homem aranha, e eu o homem de ferro, e depois nós chateamo-nos.*

E – *Resolveram isto?*

P1 – *Sim, sim, E também hoje nos chateamos, olha que das cartas, como eu tinha o artactak e o N. não tem. É da floresta e eu tenho dois punhos e ele tem o punho de veneno e envenena tudo e também posso cortar-lhe todo.*

São detalhistas nas referências ao gênero dos personagens. “P3♀6G2” assinala a necessidade de correção de uma fala da investigadora sobre o “senhor da luz”: *“Não é senhora, é senhor”*. Também se posiciona quando “P2♀5G2” diz que a personagem é uma menina. *“O senhor da luz é mesmo um rapaz. [...] há uns gormitis neorganic, que há o senhor do mar, o senhor da terra, o senhor da floresta e a senhora do ar...”*

Frequentemente meninos e meninas associam elementos de desenhos animados, exibidos em programação de canal televisivo direcionado ao público infantil, às situações de jogos e brincadeiras. Especialmente as meninas protagonizam variações desses jogos, agregando-lhes personagens e enredos.

Nota-se o caráter ficcional também nas brincadeiras com miniaturas de animais e de bonecos transformáveis, em boa parte obtidos como brindes na compra de lanches da rede McDonalds. Manipulando-os travam lutas, emitem as respectivas sonoridades, simulam ataques, recuos, estratégias, vitórias e derrotas. Provocam-se uns aos outros tendo os bonecos a frente e fogem, transferindo as valências do combate simulado para o próprio corpo. O confronto não contamina as interações. As crianças mantêm-se alegres e pacíficas também na derrota de uma das partes nessas lutas simuladas e a brincar.

Ao serem elas próprias a descreverem as vivências nos recreios, confirmam a presença de uma estrutura ficcional nos “jogos” que dizem inventar. Note-se que jogo é o termo de escolha, em detrimento de brincadeira, e trata-se de atividade ora desenvolvida e descrita por um grupo de meninos, ora por um grupo de meninas.

P1♂6G1 – *Eu jogo “aos homens”, que o “O” inventou. [...] São muitos homens, um homem feito de gelo, outro todo de vento, outro de luz... [...] É “os homens”, que eu saiba, ele disse-me assim. Há muitos homens feitos de coisas. Olha, um é de luz, um é feito de vento, outro é feito de sol, outro é de lama, o da floresta é de pedras, o da terra dever ser de folhas, eu não sei. E também há todos, há o homem de gelo que é feito de cubos de gelos, sim, e há o homem fogo que parece (não audível) como o Gormiti, e ele é todo feito de fogo... E também há o homem obscuro, que como o Gormiti, (inaudível) ele é todo preto e preto, preto, preto, preto, é só preto. [...] E há um que é feito de luz que depois tem uns ataques de luz que põe os maus todos brilhantes para se ver. [...] é tudo brilhante, e também podem misturar os*

poderes. Põem a mão e dizem “que misture o meu poder” e o poder mistura-se, como uma colher de pau a misturar bolo com açúcar.

Questionado sobre com quais pares joga cita o nome de quatro meninos, entretanto retoma os desentendimentos em dias diferentes e em momentos de jogo com “N”: *“Ele acha que sabe jogar a jogos que só faz-nos cansar e que... ele tem um boneco de veneno. Tem, tem.*

Essas referências a *“boneco de veneno, misturar poderes, senhora do mar, senhor da terra...”* pertencem ao repertório da maioria das crianças, a partir da audiência a programas televisivos. Os jogos relacionados ocorrem de forma mais frequente entre os pares de maior proximidade, evoluem em grupos pequenos, e não contemplam a combinação de gêneros. Geralmente ou são eles, ou são elas a jogar, ainda que em espaços próximos.

Os papéis assumidos, inspirados em personagens dos desenhos animados ganham uma dinâmica própria nas interações entre os pares. Ainda que meninos e meninas interajam nos jogos e brincadeiras, parece estar em curso a demarcação progressiva de uma fronteira entre o que é próprio de um gênero e de outro, enquanto produção social facilitada pela cultura escolar, alinhada à lógica dos jogos diferenciados.

P2♀5G2 – *Também às vezes jogo com as minhas amigas todas, jogo “aos gormitis”. Tem assim a senhora do ar, o senhor da terra, o senhor do mar e...*

E – *Com quem brincas aos gormitis?*

P2♀5G2 – *Com a “C” e com a “Ma”, a “E” e a “M”. E elas as vezes querem ser sempre a senhora da luz.*

Algumas das exceções, em que as crianças designam como brincadeiras as atividades que desenvolvem durante os recreios, ao invés da referência comum ao jogo, relacionam-se mais frequentemente às atividades vivenciadas por meninas.

P2♀5G2 – *Brincamos às vezes aos pais e as mães... Também as vezes jogamos ao outro jogo que é muito fácil, que é um jogo, um pequenino e também tem outro igual, que chama-se a Branca de Neve e os Sete Anões e há... e também jogamos outro jogo que a minha irmã ensinou-me. E agora... e também brincamos as vezes as professoras, e as professoras de ginástica e as professoras que ensinam a fazer dança. Também jogamos as bailarinas e as Winx que dão no Panda.*

P3♀5G1 – *Eu brinco com a “M”, que é a minha melhor amiga e é a fingir que ela é minha gêmea...*

O recurso ficcional serve também para dar vazão aos desejos de liderança: admitem que escolhem determinado personagem para poder mandar no jogo.

P3♀6G2 – *Mas que eu gosto de ser a Bloom, que é a que manda [...] porque a Boom é a que manda nas Winx.*

P2♀5G2 – *Eu também jogo às Winx e também gosto de ser a Bloom porque nós temos um grupo de amigas e no grupo de amigas, é que sou a que tive a ideia de ser num grupo de amigas, e agora todas escolhem-me a mim que sou a Bloom.*

Outra especificidade salientada na fala das crianças é o aprendizado de jogos e brincadeiras com os pares, irmãos, amigos ou colegas de turma e de escola. “Nós inventamos ou as vezes que as irmãs e os irmãos nos ensinam, nós mostramos aos outros.” P2♀5G2. “Algumas brincadeiras somos nós que inventamos, outras são mesmo que já existem, tipo futebol, como eu jogo de vez em quando.” P3♀6G2. Também assumem-se como criadores de jogos e de brincadeiras que protagonizam. Os jogos coletivos, que envolvem sequências rítmicas acompanhadas por movimentos sincronizados, fascinam as crianças da pré-escola, e são vivenciados muitas vezes de forma mista, com a participação de meninos e de meninas.

P3♀5G1 – *...Também nós conhecemos um jogo que é assim “Pepsi ((palmas))/Pepsi cola ((palmas))/ gaiola cola ((palmas))/faz-se assim/dá-se uma volta e fica assim/stop.”* (a sequência é apresentada com toda a movimentação correspondente e feita pelas 3 crianças presentes no momento).

E – *Quem ensinou esse jogo?*

P3♀5G1 – *...os nossos colegas. As vezes os grandes também inventam e depois os meninos pequeninos ouvem e depois aprendem esse jogo.*

P1♂6G1 – *Olha, eu conheço um jogo que é assim, que não sei muito bem “polícia, cara, ca...) é assim.*

P2♂5G1 – *“Louro, moreno, careca e cabeçudo/ladrão, capitão, polícia...”*

P1♂6G1 – *“Polícia, capitão”*

P3♀5G1 – *É assim, mas não começa assim, não é assim bem, é assim... é assim “com que ((palmas))/com quem será ((palmas))/que a menina Rafaela...*

P2♂5G1 – *“Casará.”*

P3♀5G1 – *Louro, moreno, careca e cabeçudo/ rei, ladrão, polícia, capitão/ estrelinha no coração/ há uma, há duas, há três”, depois põe-se o dedo e dizes assim “louro, moreno, careca e cabeçudo/rei, ladrão, polícia, capitão”, depois os outros também, se estiverem dois: loiro, moreno, careca e cabeçudo.*

E – *Jogam juntos meninos e meninas?*

P3♀5G1 – *Os meninos também jogam às vezes.*

P1♂6G1 – *Mas agora não jogamos assim tanto, porque nós esquecemos esse jogo.*

E – *Jogam mais futebol?*

P1♂6G1 – *Sim, Mas a maioria das meninas não.*

Durante semanas outro jogo mobiliza a atenção de crianças das diversas turmas. Envolve uma sequência rítmica oral marcada por movimentos, e a retirada de uma peça de roupa ou de um calçado a cada gesto errado ao findar da rodada. Participam meninos e meninas de diversas idades, em rodas com aproximadamente vinte componentes. Essa atividade é geralmente iniciada por crianças de etnia cigana, ou por outras com posição mais afirmativa nos recreios. Nem todos podem entrar. Os que ficam de fora criam grande audiência ao grupo brincante. Diariamente é jogado ao final do recreio da manhã, nos dias de tempo bom, ou ao longo do recreio nos dias chuvosos. As crianças da pré-escola fazem referência ao mesmo.

P1♂6G1 – *Também jogamos um jogo que é assim, “enrola a melancia/desenrola a melancia/se queres casar comigo/vai pedir a minha tia/oh zig zig, zag.*

P3♀5G1 – *Não é assim. É assim, “enrola a melancia/desenrola a melancia/ se queres casar comigo/vai pedir a minha tia/ oh zig, oh zag/oh zig, zig, zag/ oh zig, oh zag/ oh zig, zig, zag”*

E – *Depois... como continua?*

P3♀5G1 – *E falta uma que é abrir as pernas, vai ter que deixar uma coisa, mas se não tiver mais nada já não pode jogar mais.*

Entretanto, estão impedidas de participar desse jogo com os pares das demais turmas. Quando o fazem organizam-se entre si.

Há um outro jogo vivenciado de forma mista na escola:

P2♂5G1 – *Mas há mais um jogo. É assim: “ah, olha que eu sou má/eh, ando no ballet/ih, tenho um biquíni/oh, ando de popó/uh, salta canguru/ o primeiro a abrir as pernas vai fazer xixi/olá xixi/agora não fiz xixi”.*

P3♀5G1 – *Mas a primeira parte não é assim. A primeira parte é, “Branca de Neve e os sete anões/Alí Babá e os quarenta ladrões/ah, olha que eu sou má/eh, ando no ballet/ih, tenho um biquini/oh, ando de popó/uh, salta canguru/o primeiro a abrir as pernas vai fazer xixi/ola xixi/agra não fiz também.”*

E – *Como é que vocês aprendem essas brincadeiras?*

P3♀5G1 – *Porque ou as nossas amigas inventam e depois nós, depois elas, e nós depois dizemos se podemos jogar e depois aprendemos os jogos.*

Na sequência descrevem outros jogos que, provavelmente, povoam os recreios da escola em temporadas como a que agora é marcada pelo desafio do “enrola a melancia”.

P2♂5G1 – *Eu acabei de inventar um jogo. É assim. Do caçador e do lobo. O caçador tem que apanhar o lobo e se apanhar o lobo é um caçador. O lobo fica o caçador e o que era o caçador fica lobo e foge.*

P1♂6G1 – *Eu conheço um jogo. Antes eu não sabia o jogo, mas as senhoras disseram-me um que é o rato e gato. É assim, o rato está em casa, o gato vai à porta e bate assim truz, truz e o rato diz “quem é?”, “é o gato”, “o que queres?”, “pode dizer que horas são? E nós dizemos e depois abrimos, o rato tem que , o gato tem que apanhar o rato e depois o rato foge pelos buracos que os meninos fazem.*

E – *E esse, quem ensinou?*

P1 – *Foram as senhoras e os colegas, mas mais os colegas.*

Fazem referência a outros jogos vivenciados na escola, como às apanhadinhas, às escondidinhas e ao homem aranha.

Brincadeiras ao ar livre

São unânimes em reconhecer o gosto em sair para fora do edifício escolar. Adoram as áreas ao ar livre, entretanto o acesso as mesmas dependem das condições climáticas. “Se estiver muito frio e a chover vamos para a sala da televisão, mas se estiver muito, mas mesmo muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito calor não vamos para o recreio, vamos para a sala da televisão.” P3♀6G2. “E depois, de vez em quando, quando é o primeiro recreio, se estiver a chover, também ficamos naquele corredor a brincar.” P2♀5G2.

Quando estão na área do parque utilizam preferencialmente os baloiços. Organizam-se e superam o caráter individual da brincadeira. Andam aos pares, o que também exige um terceiro a embalar. Os baloiços são transformados em foguetes, aviões, carros...

Também o escorrega é ocupado para além da sua função, quando fazem do seu ponto mais alto o ponto de encontro para conversar com os pares. A propósito, planos elevados e sentir o corpo em velocidade contêm forte apelo atrativo sobre as crianças, o que pode ser conferido observando-se suas interações espontâneas. O modelo de uso do escorrega não é o convencional. Escalam-no pela frente, deitam-se para deslizar, chocam-se durante ações de subir e descer pela mesma via, entretanto não há conflitos e a dinâmica de utilização coletiva mantém-se lúdica. Transgredir a norma de uso convencional dos brinquedos parece estar associado às componentes fundamentais do ato lúdico, que não prescinde da participação corporal para ampliar desafios às próprias habilidades, experimentar e gerir riscos, mobilizar as capacidades de ousadia e coragem, diversificar as formas de explorar o espaço, etc. Essas situações são vivenciadas em partilha com os pares.

Em menor escala utilizam os cavalos com molas. Não o uso previsto pelo fabricante, salvo raríssimas exceções, mas como base para pousar pequenos objetos – bonecos levados de casa ou elementos de natureza morta que encontram na área contígua. Equipamentos dessa natureza, que não permitem mobilidade e oferecem apenas um vai e vem contínuos, não mobilizam o interesse das crianças, e são os de menor procura.

Através das observações foi possível identificar como encaram os riscos nos jogos e brincadeiras, também alguns aspetos facilitadores da participação nessas vivências. De modo geral, crianças mais quietas e hesitantes não são aceitas. Crianças afirmativas, por vezes invasivas e seguras de si entram, sem pedir permissão, ou o fazem de uma forma que resulta em garantia de participação. O modelo interativo não é de valorização das práticas sociais relacionadas à convivialidade é, de facto, um jogo de forças polarizadas.

O espaço do parque é ainda utilizado para jogos com cromos. Observo, em determinada ocasião, nove crianças da pré-escola sob o escorrega, agrupam-se deitadas, sentadas, ajoelhadas ou abaixadas em torno dos cromos. A organização, que não corresponde a uma roda, é espontânea, sem que haja disputa por espaços. Nem todos participam diretamente do jogo, entretanto mesmo os que não jogam

acompanham vivamente o desenrolar da atividade. Pequenos conflitos surgem diante de alguns resultados e também quando meninos mais velhos, de turmas do 1º CEB forçam a entrada. O próprio grupo resolve isto e continua a jogar, sem que adultos intervenham. Das crianças que forçam a entrada somente uma permanece. O faz por pouco tempo, provavelmente por sentir-se desconfortável no pequeno espaço físico obtido, também porque a dinâmica da atividade já está definida e o grupo de jogadores mantém-se coeso. As assistentes mantêm-se próximas e não interferem. É provável que não tenham percebido a aproximação de outras crianças por estar o grupo parcialmente fora do alcance da sua visão.

A área é pequena e situa-se junto a zona de intensa circulação. Absorto no jogo de cromos, o grupo permanece alheio aos constantes esbarrões e tropeços dos pares que circulam pelo espaço, às bolas que após chutes mais fortes escapam da quadra, bem como aos riscos de quedas dos colegas que brincam na parte superior do equipamento. Alguns brincam de cabra-cega no pequeno espaço, outros encenam quedas, acidentes, ferimentos, mortes em combates. Um jogo sem roteiro, que segue com intenso contato corporal e no conjunto das demais atividades.

Na área emborrachada, junto aos baloiços, dois meninos conversam tranquilamente. Estão ao alcance do vai e vem dos cadeiotes, entretanto permanecem sentados no piso, frente a frente e absortos na conversa. Partilham uma história, onde os personagens são pequenos bonecos com formas de animais, que ganham nome e voz. Chega uma terceira colega “F” e insistentemente pede um dos animais. Consegue-o, e deitada no piso emborrachado, na área de circulação entre os baloiços e o escorrega, acomoda-se junto à dupla. Torna-se alvo de tropeços dos pares em mobilidade que, por vezes e involuntariamente pisam sobre suas pernas, do que não reclama. Integra-se ao enredo até então desenvolvido pelos colegas, modificando-o significativamente, ao que ora resistem, dizendo que não querem assim, ora aderem. Na sequência “F” comenta ter entendido como deve ser, e integra-se ao diálogo pleno de elementos ficcionais alheia aos tropeços no seu corpo. A partir daí não se observam mais diferenças devido a ordem de entrada na brincadeira, e o trio com participações igualitárias dá lugar à dupla.

Nesse dia, como nos demais, há um menino solitário - “O♂5” -, que circula entre os grupos no recreio. Observa de perto o que fazem os pares, sem manifestar clara intenção de participar das atividades. Sua presença não é repelida, todavia não são observadas iniciativas de acolhida diante da sua aproximação. Em alguns

momentos faz breves comentários sobre as propriedades de bonecos manipulados por colegas. Trata-se de uma participação eventual, na posição de observador.

Nos recreios organizam-se grupos com algumas alterações de pares, entretanto predomina o uso demarcado de espaços e atividades pelos mesmos. Com frequência crianças do primeiro ano aproximam-se, observam e experimentam participar de atividades. Quando isso ocorre - porque a assistente responsável não percebe, ou mesmo porque faz concessões - as interações são pacíficas e as brincadeiras ou jogos tornam-se mais estruturados, a partir da contribuição dos pares de mais idade. Entretanto esses contatos não estão previstos e sujeitam-se aos parâmetros estabelecidos pela assistente, relacionados a avaliação do risco implicado para as crianças da pré-escola. Na maior parte do tempo prevalece o impedimento para interações com pares do 1º ano, da mesma forma que as exceções são dirigidas quase que exclusivamente a esses, o que significa que são pouco frequentes as experiências com crianças dos demais anos do 1º CEB.

Durante as semanas iniciais de observação nos recreios minha presença desperta curiosidade. Sou frequentemente procurada por meninas e meninos da pré-escola. Puxam-me pelo casaco para que veja um par de óculos escuros usados por um dos pares, pequenos objetos que carregam, comentam vivências, queixam-se de colegas, relatam intenções de brincadeiras, perguntam, o que faço na escola, em qual turma estarei após o recreio... Também o caderno de anotações que mantenho é objeto de curiosidade. Querem vê-lo, pedem para escrever e desenhar em algumas folhas. Em determinada ocasião entrego-lhes a caneta, registam o nome pessoal, e os menores (da outra turma de pré-escolar) fazem pequenos desenhos. Tocam nos colares, pulseiras, anel, prendem-se aos meus braços, numa exploração tátil. Com o tempo esse interesse será diluído e permitem-se ações transgressoras, no contexto dos jogos e brincadeiras, habitualmente evitados perante a assistente e auxiliares de forma que permaneço, por atribuição das crianças, numa posição de neutralidade.

Ao longo das semanas e meses de observação constato que as filas de espera para usar os baloiços são uma das rotinas dos recreios. Aguardam imenso tempo até que chegue a sua vez, no que perdem outras possibilidades. Manifestam desagrado em relação a essa dinâmica dos tempos de permanência na fila e nos baloiços individuais. Algumas crianças estendem o uso do baloiço após o aviso dos pares de que devem descer e ceder lugar ao próximo da fila, outras fazem cessar

imediatamente o baloiçar e saltam para dar lugar rapidamente a quem espera. Poucas são as que ignoram o combinado e continuam a atividade até que os pares ou a assistente intervenham.

Avaliam que são pequenos os pátios da escola considerado o grande número de alunos que os utilizam. Antecipam o que ocorrerá quando ingressarem no primeiro ano, e ponderam que terão a possibilidade de usar outros espaços, que sabem disputados por todas as demais crianças do 1º CEB. Evidenciam assim uma projeção pouco esperançosa diante das limitações espaciais à mobilidade e às interações com os pares nas horas de recreio.

P1♂5G2 – *...Temos sempre que esperar sem queixas... Quem é paciente não tem queixas e quem é impaciente, olha, tem sempre queixas. Mas aqui tem que se esperar.*

Em relação aos dias de chuva ou de temperaturas extremas, que representam reduções drásticas nas possibilidades de brincar, – “[...] quando está a chover ou quando está muito frio não posso ir para o parque.” P2♂5G1 “Se estiver a chover não posso ir lá para fora, tem que ser no corredor.” P3♀5G1 “Nos dias de chuva nós ficamos tristes e depois temos que pegar, como já disse, nas coisas da sala e depois nós pegamos nisso porque ali não tem baloiço, cavalinhos, escorregas, é por isso.” P1♂6G1 – propõem soluções da esfera do real e do mágico. Sugerem a construção de um túnel, com um parque protegido e piscina. “Um parque como o Continente.” (hipermercado com parque de estacionamento coberto). P3♀6G2 “Ou até um túnel que era de plástico e que não se podia cair e depois íamos para debaixo de um parque novo que tinha até uma piscina e aí ficava muito calor. E tinha um escorrega por baixo e depois baloiços e cavalinhos.” P1♂5G2

Quanto à escolha dos pares para brincar, prezam a liberdade na composição das parcerias. Dizem que é importante brincar com “os outros”, entretanto indicam critérios: “Porque são minhas amigas...” P2♀5G2. “Porque dizem jogos que me interessam” P1♂5G2. “Brinco com os meninos e com os brinquedos que trazem”. P3♀6G2.

Com os pares, pensam os jogos, inventam-nos e depois brincam, quando já tem uma ideia. “Pensamos os jogos e depois inventamos quando nós já temos uma ideia do jogo.” P1♂6G1 “[...] as nossas amigas inventam e depois nós... e depois dizemos se podemos jogar e depois aprendemos os jogos.” P3♀5G1 “As vezes os

grandes também inventam e depois os meninos pequeninos ouvem e depois aprendem esse jogo.” P3♀5G1 Conforme descrevem, antecipam ações mentalmente, e organizam-se de forma a aprender jogos para deles participar, o que contraria uma ideia do senso comum, de que brincar ou o jogar na perspectiva lúdica resume-se a gastar um possível excedente de energia, quando não a distrair-se de qualquer forma.

Em relação a participação dos adultos nos jogos e brincadeiras, as referências pontuam momentos raros, iniciativas excepcionais da assistente, ou das “senhoras da componente” nos recreios. “[...] *algumas componentes já brincam*”. P1♂6G1 *“Ninguém faz jogos connosco, só se forem as senhoras.”* P2♂5G1 *“Quando estamos de castigo aqui no salão sim... Ou até no parque”.* P1♂6G1 *“A “S” jogava a tarde quando a professora ainda não chegava, jogava connosco um jogo, pois era, aquele da castanha... e a “S” cantava canções, pois era.”* P2♂5G1 *“Sim, e naquele dia, um dia a “S” cantou e também dançou, assim (demonstrando).”* P3♀5G1

Justificam o não brincar da assistente que as acompanha nos recreios ao cuidado ou a responsabilidade para evitar conflitos. Ponderam que pode haver meninos que não queiram jogar o proposto por ela, ou mesmo que queiram interagir, em outros jogos, com os pares envolvidos nas atividades orientadas. Entendem assim que a assistente evita participar dos jogos ou mesmo propô-los para evitar esses constrangimentos. Reconhecem na mesma uma função protetora, com recursos de vigiar e punir para que estejam no pátio com segurança, mais do que de mediação, de orientação ou de participação nos jogos e brincadeiras. *“Às vezes de manhã quando vamos brincar nós às vezes temos a “S”, mas quando não temos a “S”, nós não podemos ir porque não tem nenhuma pessoa para cuidar de nós.”* P2♂5G1. *“Às vezes nós trazemos e ela não sabe, nós vamos mostrar a ela, mas ela não brinca connosco.”* P2♀5G2.

Sobre a participação da educadora dizem: *“As professoras não jogam, jogam zero vezes. Não jogam, nem a “S” sequer”.* P1♂5G2. (“S” é a assistente). *“Só diz assim que nós temos que tentar sozinhos...”* P3♀5G1. *“Nenhuma vez joga. Só que às vezes jogamos um jogo com a professora...”* P2♀5G2 (referência específica à atividade ocorrida em sala de aula).

A disposição lúdica dos adultos, representada na participação em jogos e brincadeiras, é de maneira geral relevante às crianças, de forma que rememoram com entusiasmo e em detalhes a participação de duas estagiárias que os

acompanharam durante algum tempo nos recreios. *“As nossas professoras não brincam, mas quando as meninas que vem sempre na quinta...”* P3♀5G1. *“Sim, mas as que estão a ajudar aqui, as meninas que trabalham na universidade, elas brincam às vezes connosco as apanhadinhas e aos outros jogos que nós brincamos.”* P2♀5G2. *“E também as meninas brincam sempre, sempre. De vez em quando é que não fazem. É só poucos dias.”* P1♂6G2. Apreciam e valorizam a disposição lúdica das estagiárias para interagir em jogos e brincadeiras, reconhecendo-as como facilitadoras dessas vivências. A exemplo do tratamento que a educadora dispensava a essas, chamam-nas de “meninas”. Comentários saudosos sobre o dia da semana em que contavam com as mesmas nas rotinas, bem como lamentos pelo término desses encontros, antecipado devido a um feriado, atestam uma apreciação positiva da presença dos adultos nos recreios, desde que apresentada numa vertente lúdica, dialógica, de disponibilidade corporal e não impositiva.

Uma especificidade geracional, vinculada às vivências lúdicas, manifesta-se quando uma criança recorre a essa marca de distinção para encontrar aspetos positivos em estar no grupo dos que vão permanecer por mais um ano no pré-escolar: *“Tem as áreas, o recreio e posso trazer brinquedos, posso brincar mais na pré.”* P2♀5G2. A possibilidade de conservar uma rotina mais favorável às brincadeiras, que consideram ameaçada com o ingresso no 1º ano, é interpretada positivamente, e como fator para não lamentar-se a permanência na pré-escola por mais um ano. Também há a percepção da garantia de aprendizados através de aulas participativas e com maior liberdade, cessadas a partir do 1º CEB: *“Ela (P2♀5G2) está a dizer que gosta de ficar mais um ano aqui porque assim também pode aprender um bocadinho mais dos descobrimentos, os grandes, os do 1º ano...”* P3♀6G2

Mesmo quem deseja avançar ao 1º ano, para *“[...] aprender umas coisas mais importantes e aprender a ler e escrever...”* não dispensa uma compensação ou um suporte lúdico: *“[...] os do 1º ano também podem trazer aqueles Magalhães azuis e cinzentos.”* P3♀6G2

7.1.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência quotidiana de jogo e brincadeira na escola

A escola não é, definitivamente, uma instituição apaziguada com o brincar e suas manifestações. A organização dos tempos e espaços; a arquitetura dos edifícios; as concepções dos gestores e educadores; as expectativas dos pais; os objetivos e conteúdos do projeto pedagógico parecem atritar permanentemente com a linguagem lúdica da criança, essa que constitui uma forma autoral de interagir, explorar, experimentar, descobrir, comunicar, e é condição estruturante a uma identidade autónoma, num contexto marcado por parâmetros sociais e culturais da cultura dos adultos.

Essa especificidade lúdica, que recorre a elementos ficcionais, metafóricos e corporais foi livremente manifestada nas entrevistas, sem que representasse desvio ou afastamento do diálogo estabelecido. Um diálogo que transcende as palavras e mobiliza estruturas expressivas, alheias ao comedimento e aos mecanismos de racionalização naturalizados no modelo do “bom funcionamento” escolar. Isto faz pensar que se o ofício de aluno é intolerante com o ofício de criança e estabelece um sistema de pequenas concessões, o ofício de criança ainda que paciente não cessa e reinventa-se, continuamente, nas brechas. O faz afirmando uma condição lúdica autoral inquebrantável.

Entendem que o jogo e a brincadeira não pertencem à centralidade do fazer escolar, constituindo-se em vivências isoladas, autorizadas nos tempos livres, condicionadas às condições climáticas, e em sala de aula restritas a algumas áreas no período da tarde. *“As vezes no almoço e no recreio. Também quando estou nas áreas. [...] só pode brincar da casinha e das construções.”* P1♂6G1 *“Só posso quando toca, e quando está a chover não posso ir para lá, para fora.”* P2♂5G1 *“Só posso brincar quando, depois do almoço, os grandes chamam, para depois ir para o salão ou para o recreio, e também só posso brincar de manhã, mas se estiver a chover não posso ir lá para fora, tem que ser no corredor. Brincar com as coisas das construções. [...] não podemos. Não, na sala de aula, nas áreas só a tarde (sobre brincar em sala de aula)”* P3♀5G1 *“[...] também algumas vezes brincamos de manhã. Sim, é pouquinhas, só brincamos uma ou duas vezes de manhã.”* P1♂6G1 *“Brinco quando é a hora do recreio, o primeiro recreio, brinco ao fim do almoço, de vez em quando... e brinco ao fim do lanche... Se estiver muito frio e a chover vamos para a sala da televisão, mas se estiver muito, mas mesmo muito... calor não vamos para o recreio, vamos para a sala de televisão.”* P3♀6G2 *“[...] de vez em quando,*

quando é o primeiro recreio, se estiver a chover, também ficamos naquele corredor a brincar.” P2♀5G2

O discurso das crianças revela que identificam na alternância entre tempos de trabalho e tempos livres o binarismo regulador do quotidiano escolar. Na resignação a essa lógica fragmentária, que interfere na intimidade com experimentações lúdicas manifesta-se o desejo de obter êxito no exercício do ofício de aluno, e evidencia-se a pertinência de uma organização curricular não polarizada, que afirme a escola como território lúdico de garantia à experimentação, à autonomia, à curiosidade, à diversidade de interações – considerada a totalidade de estudantes -, e ao direito de correr riscos avaliados. Nada justifica que vivências dessa natureza sejam subtraídas da infância.

Nos limites da organização da escola as primeiras atividades da manhã, previstas como livres, no “período de acolhimento” entre 7:45 e 9:00, dependem das condições climáticas. A sala da Caf é espaço bastante utilizado, em relação ao pátio, condicionando as possibilidades de movimentação e interação. Neste sentido as narrativas das crianças indicam que dependem de uma combinação de fatores para utilizar o pátio: estar tempo bom e contar com a presença da assistente. Quando isso não ocorre, assistir desenhos animados ou filmes é a alternativa apresentada pela auxiliar responsável.

Em sala de aula, a parte da manhã é destinada às atividades orientadas, sem a possibilidade de que se dirijam às áreas. Associam esse tempo a fazer “*atividades, fichas e trabalhos.*” P3♀6G2 e P1♂6G1. Também se referem a “*recortes*”. P2♂5G1 e a “*coisas que são muito difíceis*”. P1♂6G1 Entre as 10:30 e 10:45 são liberados para ir ao pátio se não estiver chovendo, caso contrário permanecem no corredor junto a entrada da sala de aula. Os 10 a 15 minutos da flexibilização habitual que alonga o tempo de recreio dessa turma não são concedidos quando essa rotina é vivenciada no corredor, para evitar-se a interferência na aula de uma turma do 1º CEB, situada em área próxima. Associam o “toque” (o sinal sonoro automático que uniformiza as rotinas diárias) ao anunciar do tempo em que brincar é permitido.

Almoçam às 12:00, e até o reinício das aulas as 13:30 utilizam o pátio ou a sala da Caf. No primeiro espaço permanecem na área do parque infantil, reservado para uso das duas turmas de pré-escolar. No segundo, assistir filmes é a atividade habitual. À tarde, em sala de aula, têm a possibilidade de escolher as áreas de

preferência, observando os critérios estabelecidos pela educadora. Nessas contam com um tempo de permanência próximo a uma hora.

A rotina da tarde envolve um momento inicial de diálogo com a orientadora, para o que ocupam o tapete emborrachado, a finalização das atividades da manhã, e por fim a escolha e ocupação das áreas, seguida por avaliação do dia. Há também o momento do lanche, que precede o recreio da tarde, marcado por iniciativas discretas de interação com os pares em pequenas brincadeiras. Após o término da aula, às 15:30, o tempo passa a ser gerido pela equipa da Componente de apoio familiar, que inclui duas aulas semanais de música, e em princípio oficinas. Quando há tempo bom permanecem no pátio, até que cheguem os encarregados de educação para levá-los, entre às 17:30 e as 19:00. Nos dias em que não há aula de Música alguns vão para casa AS 15:30, logo após o término das atividades curriculares. Habitualmente dedicam os momentos finais, em dias de tempo seco, para brincar no relvado a entrada da escola, e o fazem até que visualizem familiares a sua espera, ou mesmo que sejam chamados pelas auxiliares a informar que são esperados no portão. Aproveitam ludicamente cada instante da espera.

Referem-se às áreas e aos recreios como os locais preferidos na escola. Reconhecem que podem brincar em duas das áreas na sala de aula – a casinha e a das construções, na qual incluem os jogos de mesa –, entretanto identificam como espaços efetivos para brincar/jogar os dois recreios, e o momento logo após o almoço, desde que estejam no pátio e não na sala de televisão. Isto não significa que não o façam em sala de aula, para o que equilibram permissão e transgressão.. Há, portanto um entendimento próprio sobre o brincar, enquanto vivência com direito a liberdade de escolha e de ação, também sobre a não legitimidade do brincar em sala de aula.

Brincar nas áreas tem o sentido de uma rotina de exceção durante as aulas, em relação aos pares do 1º CEB, ou como uma concessão garantida desde que observem as regras. Exige-lhes manter autocontrole corporal para não correr; falar baixo; escutar a educadora; respeitar o número máximo de participantes em cada área; organizar o material após o uso; fazer o registo prévio no mural da área de escolha e, em alguns casos, apresentar um produto final à educadora, de forma a comprovar que houve esforço e investimento cognitivo. “[...] como a professora diz sempre “quem vai para as construções tem de construir alguma coisa com os jogos”.

P3♀6G2.

Fazem uma interpretação correta de que o recreio da manhã é maior do que o da tarde, considerando-se que no primeiro contam com uma flexibilização para que possam utilizar o pátio amplamente.

Ainda que fiquem restritos a um espaço exclusivo nos tempos regulamentares de recreio, estabelecem contatos com crianças de outras turmas, observam seus jogos, os interpretam, e posteriormente os recriam. Evidenciam sentir grande fascínio pelas ações das crianças do 1º CEB, observam atentamente seus jogos e brincadeiras, e posteriormente os reproduzem com alterações. A assistente flexibiliza o critério de proximidade com os pares de mais idade, abertura concedida quase que exclusivamente aos do primeiro ano. Na medida em que não identifica riscos permite que alguns desses permaneçam na zona do parque.

O corredor em frente a sala é o espaço no qual brincam durante os recreios dos dias chuvosos, juntamente com a outra turma de pré-escola. Nessas circunstâncias, são frequentes algumas interações entre os pares das duas turmas.

Num desses recreios a tarde, além de blocos, carrinhos e bonecos transformáveis brincam com uma tarântula de borracha, que passa de mão em mão. É o objeto mais desejado e o que desperta maior interesse. Observam os detalhes e as propriedades como textura, cheiro, peso, examinam-na com atenção, simulam seu deslocamento sobre os braços, mãos, ombro, barriga... Quase todas as crianças que estão próximos querem experimentar a sensação de tê-la nas mãos. Aquelas que hesitam demonstram medo e recusam-se a tocá-la. Outras fazem questão de evidenciar coragem e colocam-na sobre o rosto, a cabeça... A ideia que surge ao observá-las é de que mobilizam elementos ficcionais e reais em relação ao brinquedo. Não há iniciativa de contato forçado com a aranha sobre os pares que manifestam temor, nesses casos colegas tentam mostrar-lhes que se trata de um brinquedo inofensivo, embora facilitador de evocações simbólicas para todos.

Quando brincam no corredor mantém padrões de proximidade semelhantes aos do pátio, formam pequenos grupos, duplas ou fazem uma exploração solitária dos materiais e do espaço. Não quebram a regra que proíbe correr, entretanto exercem intensa mobilidade na pequena área demarcada, também demonstram uma atenção flutuante, que lhes permite a alternância de atividades, sem abandoná-las por completo.

Totalizam em torno de quarenta e cinco crianças num pequeno espaço, considerando-se o uso simultâneo pelas duas turmas. Algumas estão sentadas,

ajoelhadas ou deitadas no piso, entretanto não há acidentes ou conflitos. Desviam umas das outras, e os eventuais esbarrões parecem não incomodá-las.

Os recreios no corredor não as agradam, tampouco os intervalos após o almoço, decorridos na sala da CAF. Num dia chuvoso, logo ao início das atividades da tarde, alguns meninos aproveitam o diálogo na “roda de conversa” para queixar-se à educadora por não terem brincado com as meninas e ido ao pátio. Manifestam o desagrado pelas restrições nas rotinas ocasionadas pelas chuvas.

Aproveitam as possibilidades para expressar o próprio pensamento aos pares e à educadora, entretanto o destino dessas manifestações poderia ser outro, se consideradas como leituras válidas sobre um contexto de inserção que pode e precisa ser qualificado do ponto de vista da afirmação dos direitos das crianças. Neste caso específico, as queixas quanto às adversidades vivenciadas nos dias chuvosos não são significadas como problematizações pertinentes, e são descoladas da componente transformadora que veiculam.

Em termos de sala de aula, a parte da tarde é depositária da quase totalidade das preferências porque podem usufruir das áreas. A exceção deve-se a “P2♂5G1”, que diz preferir as manhãs por associá-las à possibilidade de ir ao parque “primeiro”, durante o momento de “acolhimento”.

Para além dos tempos e espaços de convívio escolar algumas crianças referem encontros eventuais com alguns colegas. Vez ou outra visitam-se. Não se trata de convívio frequente, nem prática entre a maioria da turma.

As aulas de Ginástica, com frequência semanal e orientadas pela educadora, são significadas como momentos de delicioso desafio às suas habilidades corporais, num contexto lúdico. A relevância que lhes atribuem expressa-se nas constantes e antecipadas recomendações à professora, para que mantenha o planejamento. Temem a supressão dessa aula, considerando-se a facilidade com que são postergadas. Chegado o dia apropriam-se de todos os espaços para ousar, experimentar, criar, inovar e testar as próprias habilidades corporais, um protagonismo que se dá em interação com os pares. Divertem-se, riem-se, movimentam-se intensamente, dedicam-se para corresponder ao proposto pela educadora e vão além, estabelecendo novos desafios aos movimentos e habilidades mobilizadas na aula.

No espírito da máxima dedicação a cada atividade aprofundam o nível de exigência subjacente, o que implica em quedas, pequenos acidentes e metas não

atingidas, suportadas com o máximo empenho individual e a partir de estímulos à superação, por parte dos pares. Nessas aulas impressiona a unidade do grupo como um todo, a reciprocidade na atenção e no cuidado para realizar com qualidade cada ação, bem como o apoio aos colegas para que também o façam. Estabelecem uma rede de apoio mútuo e inclusivo extensivo à totalidade da turma, não testemunhado em outros momentos de aula, entretanto retomado a cada manhã de quarta-feira, desde que motivos diversos não sejam invocados para cancelar essa abordagem, lúdica e corporal, de total engajamento infantil. A educadora mantém-se atenta e sensível, evitando que a aula se torne massificada. Trata-se de aula festejada pelas crianças, que lamentam alterações na rotina escolar relacionadas ao seu cancelamento. *“É assim, nós às vezes também vamos assim e nós às vezes não temos tempo para brincar, como ontem. Ontem foi dia de ginástica e nós não tivemos tempo para fazer ginástica.”* P3♀5G1.

No refeitório, ao horário de almoço, invariavelmente marcado por tensão, sobrecarga das equipas de auxiliares nos esforços de controlo, e por conflitos que eclodem por todo o lado, observam-se incansáveis tentativas das crianças para agregar valor lúdico ao momento. Girar copos, pratos, criar sequências rítmicas com a batida desses utensílios e de talheres na mesa, são iniciativas frequentes. Utilizar alimentos como ervilhas para criar imagens no prato, ou transformar nuggets em formato de estrelas, peixes e outros em personagens de enredos criados no momento são iniciativas recorrentes, igualmente transgressoras porque ações que não atendam ao propósito direto da alimentação são recebidas com baixa tolerância. Demorar-se é dispor-se a repreensões e à transferência para outras mesas, ocupadas por pares de diferentes turmas, ou ainda para uma pequena mesa, próxima à funcionária responsável pela cantina.

Em determinada situação apenas duas meninas e um menino permanecem a almoçar na grande mesa destinada às duas turmas da pré-escola. Os demais concluíram a refeição e se encontram no pátio. A funcionária responsável faz intervenções no sentido de que acelerem o ritmo. Uma das meninas conclui a refeição por volta das 12:40, ele por volta de 12:50, e a terceira criança, como de costume, permanece sozinha porque alimenta-se lentamente. Por vezes leva o garfo praticamente vazio à boca, brinca com os talheres, experimenta colocar o cabo da faca no espaço entre as mesas... (duas mesas menores foram unidas e assim permanecem ao longo do ano, para acomodar as duas turmas). Não demonstra

intenção de acelerar, antes pelo contrário, parece retardar intencionalmente o término da refeição. Diante da demora é rispidamente encaminhada para a mesa onde já almoça a funcionária que coordena a cantina, a partir do que passa a ser vigiada continuamente, até que conclua a refeição.

A gestão da cantina ressenete-se da ausência da participação dos professores e educadores. Esses interpretam, a partir do relato de terceiros, as dinâmicas de convívio estabelecidas no horário de almoço, e cientes da participação dos alunos em conflitos e transgressões aplicam medidas que consideram disciplinadoras. Ou seja, os problemas ocorridos são administrados localmente pelas auxiliares e estendem-se, nas situações consideradas de maior gravidade ao juízo docente.

Esse modo de funcionamento não contempla ações conjuntas para modificar ou qualificar o que é da competência institucional, e permanecem as crianças e suas condutas como fonte absoluta do que se afasta ao bom funcionamento do refeitório.

Evidencia-se a dissociação entre duas das funções assumidas pela escola, o cuidar e o educar. É do conhecimento das diversas equipas institucionais a tensão que caracteriza os almoços, entretanto a terceirização de responsabilidades associada à inexistência de iniciativas dialógicas na perspectiva de qualificar as vivências no refeitório são travões a quaisquer mudanças no caos socializador instituído.

7.1.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas

A intervenção de educadoras, assistentes e demais auxiliares na diversidade de situações lúdicas na escola não tem uma intencionalidade participativa, que se diferencie da observação à distância, de carácter essencialmente regulador, protetivo, controlador, e punitivo nos casos de conflitos ou quebra das normas. *“Quando está a chover no recreio, o recreio fica encharcado com poças e quando choveu de noite ou já tinha chovido e depois nós fomos para o recreio, quando já estava calor, assim... a “S” não nos deixa calcar nas poças de água.” “[...] mas de vez em quando, é que há uma fila grande nos dois baloiços e depois a “M” (equipa da Caf) e as outras meninas (estagiárias), mesmo que tenha poucos, só deixa andar um bocadinho...” P3♀6G2.*

Mantém-se vigilantes as auxiliares que acompanham as crianças durante o horário de almoço para debelar manifestações lúdicas; evitar que haja outro tipo de circulação pela sala que não a necessária para entrar e sair do espaço; desestimular conversas e distrações; intervir em conflitos; e evitar que crianças do 1º CEB aproximem-se da área reservada aos pares do pré-escolar. *“Olha, um dia a “M” disse “um menino fala, todos ficam de castigo”, foi por causa da “S R”, estava a falar e todos os meninos, todos ficaram de castigo, por causa da “S R”.” P2♂5G1 “O castigo, às vezes nós fazemos assim falamos baixinho, elas “calem-se”, assim.” “Elas põem um filme. A coisa que nós gostamos mais é de brincar e nós não gostamos de ver um filme. Elas põem um filme, nós não gostamos.” [...] mas não gostamos mesmo nada.” P1♂6G1 a descrever o castigo aplicado. “É assim... às vezes nós temos que ficar sempre calados, nunca podemos falar, nós só falamos baixinho e depois a “M” diz assim “fiquem calados, vamos ver um filme”. [...] quando nós estamos a falar muito alto ou então baixinho elas também dizem para ver o filme e para nos calarmos.” P3♀5G1 O filme ocorre na sequência ao almoço, em dias chuvosos e em resposta às transgressões descritas pelas crianças.*

Muitas vezes as auxiliares são chamadas a intervir nos tempos livres e durante o almoço, a partir de relatos ou queixas das crianças sobre colegas em desobediência às normas. Nesses casos há expectativas de medidas disciplinares, com a punição dos pares transgressores. Ainda que não gostem de ser repreendidos atribuem legitimidade a medidas dessa natureza porque consideram-se parte do problema. *“No refeitório os meninos que estão na nossa sala as vezes falam muito alto e dói a cabeça a alguns, os que não falam.” P2♂5G1 “No refeitório fazemos muito, muito barulho...” P1♂6G1 “São os mais pequeninos. Falam tão alto que depois dizem à professora que dói-lhes a cabeça de tanto falar, já acontecer... no refeitório, de falarem tão alto.” P3♀5G1 “Não gosto quando sou, quando... eu não sei explicar bem, quando eu... é uma palavra que eu não consigo explicar, quando eu me porto mal e depois... sou... uma palavra que eu não consigo dizer... [...] quando me chama a atenção, não gosto. Também não gosto de ficar de castigo. De vez em quando eu me porto mal.” P3♀6G2*

Nas entrevistas a narrativa dominante sobre as formas de participação de adultos nos recreios não se apresenta dissociada da aplicação de sanções. *“Vou dizer às senhoras, e depois elas vêm e depois manda-os de castigo.” “[...] Eu não me envolvi. (sobre uma situação de conflito com um colega) O “C” é que quer fazer*

briga comigo, até já meteu duas vezes com o carro que tem um ferrinho por baixo e depois o ferrinho bateu duas vezes na minha cabeça e a “M” (equipa da Caf) pôs de castigo e tirou-lhe o carro. Comporta-se muito mal e vai para o 1º ano.” P1♂6G1.

O termo “vergonha das senhoras” é utilizado para justificar porque nem sempre lhes comunicam os problemas. *“[...] todos os meninos têm vergonha de dizer porque acham que as senhoras põem de castigo e têm vergonha e nem dizem.” P3♀6G2.*

Num sistema de recompensa e punição é relativizado o direito ao recreio, não necessariamente por decisão da educadora, mas de outro professor articulado à auxiliar responsável pela Componente de apoio familiar, que acompanha de perto as aulas até ter a certeza de que o profissional consegue manter as crianças “sob controle”. *“E de vez em quando ficamos sem o recreio todo.” P3♀6G2 “Ou então sentamos e ficamos a pensar.” P2♀5G2 “É o castigo do meu professor de música.” P1♂5G2*

Em situações excecionais uma das auxiliares propõe e orienta brincadeiras no recreio, entretanto as crianças da pré-escola permanecem na área do parque, sob a atenção das duas assistentes de turma.

Questionadas sobre possíveis alterações nas formas de participar em jogos e brincadeiras, diante da proximidade de um adulto, fazem referências a castigos pelo excesso de barulho produzido, bem como a padrões interventivos não regulares: *“Quando nós estamos a brincar e um adulto está a falar com outro adulto, eles põem-nos de castigo às vezes e outras vezes não põem.” “[...] quando nós brincamos por perto de um adulto à volta e ele diz “não podes fazer isto” e continuamos a fazer, ele põe de castigo”. P2♀5G2. “Se eu estiver a portar mal e depois ela começa a olhar para mim, depois eu não faço mal a ninguém, só se fizer a brincar, sem querer, é que lhe vão dizer, não, eu digo assim “não, foi sem querer, foi a brincar” e ele não vai dizer.” “Quando nós estamos a brigar uns com os outros dizem “parem” e se nós não paramos, eles põem-nos aos dois de castigo.” P3♀6G2*

Expressam a perceção de que vigoram estatutos diferenciados na distribuição dos espaços de recreio entre os grupos etários, bem como o entendimento de que a escola não oferece espaços suficientes ao número de alunos. *“[...] nós temos menos espaço que os grandes, a S é que nos deixa ir para lá, para o sítio onde os grandes estão sempre, mas nem todos os dias...” P3♀6G2.*

Em sala de aula contam com liberdade de escolha no turno da tarde, e entendem esses momentos como possibilidades autorizadas para brincar. Observam as regras preestabelecidas para escolher e permanecer nas áreas de preferência. A educadora observa para que mantenham controle sobre o tom de voz e sobre a movimentação no espaço. Considerando-se que há limites para o número de participantes por área, e a necessidade do registo individual sobre a intenção para estar na mesma, a composição dos grupos não é de todo controlada, e nem sempre os pares que estão na área estabelecem parceria nas atividades.

Determinadas crianças optam, com frequência e sempre que podem, pela área da casinha. Algumas dessas são consideradas as que apresentam maior dificuldade nas aprendizagens previstas para a turma. As crianças avaliadas pela educadora como as mais avançadas no processo de alfabetização preferem a área dos jogos de mesa, também nomeada como “da matemática”, que apresentam desafios maiores de raciocínio lógico e de leitura. Enquanto estão distribuídas nas áreas a educadora trabalha com pequenos grupos ou individualmente, na finalização de atividades ainda não concluídas.

A antítese do jogo: quando adultos jogam com(o) crianças, mas competem com(o) adultos

É dia de festa para os pais.⁷ Na sala de aula as crianças fazem os últimos preparativos. Com a ajuda da professora e da assistente vestem uma camisa e uma gravata do pai. Divertem-se com o tamanho das roupas, com a aparência... Há risadas espontâneas, sorrisos de satisfação, estão alegres, uma criança comenta que os pais são gigantes. Comparam as cores das camisas, os padrões das gravatas, examinam a parte mais estreita dessas e surpreendem-se com as cores internas. Observam-se uns aos outros, fazem brincadeiras com as mangas que sobram, mostram-se surpresos com a própria aparência e com a dos pares. Evidenciam enorme satisfação por vestirem essas peças em tamanho grande. “D♀5”, de etnia cigana está com um lenço ao invés da gravata. Não parece estar

⁷ Este registo de observação e respetivos comentários pertencem às diversas categorias de análise e, compreendem um protagonismo dos pais das crianças no ambiente escolar. Não será material desdobrado em categorias e nem descartado, por considerar-se que contém indicativos relevantes das relações intergeracionais em situações de jogo e brincadeira, legítimos ao processo de análise, por terem a escola como cenário.

incomodada. A professora comenta que trouxe o lenço porque o pai não usa gravata. O clima é de alegria, partilhada em interações.

Na festa estão os pais da turma, à exceção do pai de “C⁵”, criança de etnia cigana que ausenta-se nesse dia. A celebração está organizada de modo a atender os interesses das crianças e dos pais. Nota-se alegria e orgulho recíproco. As mães enviaram bolos, doces e salgados, embora a situação de crise econômica. A canção apresentada coletivamente emociona os pais. Posteriormente, na sala do lanche as crianças permanecem próximas a esses. Aos poucos alguns meninos reúnem-se e passam a correr pela sala, num jogo de pega-pega. As meninas, embora reunidas em grupos, não integram essa atividade e mantêm-se próximas aos seus pais. Ora oferecem-lhes algo para comer, ora apresentam uma colega, tiram fotos...

Posteriormente a turma vai para a sala de aula com os pais, as crianças fazem questão de guiar-lhes, segurando-lhe uma das mãos. Na sala fazem jogos e uma pintura coletiva (mural). É evidente o orgulho por ter o pai ali. Organizam-se nos espaços conforme as preferências. Há jogos e atividades diversificadas. Observo repetidas situações em que os pais, diante do ritmo que é próprio de outra categoria geracional, e ao tentar dar a conhecer os seus conhecimentos e competências apropriam-se do material, avançam individualmente e fazem pelas crianças. Não percebem o empenho e prazer contidos na possibilidade de que sejam as mesmas a lhes apresentar o que consideram que sabem fazer. Vários pais montam os jogos, sem permitir que o(a) filho(a) empenhado(a) em fazê-lo o desenvolvam dentro das suas margens de tempo e habilidades. Algumas crianças respondem apressando-se para encontrar as peças, fazer os encaixes... antes dos pais. Em alguns tabuleiros é possível ver-se uma disputa de agilidade a quatro mãos, guiada para essa vertente competitiva pela iniciativa da figura adulta.

Essa situação de jogo intergeracional permite ver uma dissonância: crianças e adultos estão envolvidos, compenetrados, interessados, mas diferem os propósitos da interação, todavia a partir da diretriz adulta passam a assemelhar-se os modos de agir, apesar da assimetria de habilidades. De modo geral não são observadas concessões intergeracionais, ou seja, cada pai vê na criança diante de si um(a) jogador(a) a ser superado(a) na descoberta, escolha, encaixe ou montagem de peças. Os adultos entram no jogo e, de maneira uniforme, determinam-se a completá-lo, respondê-lo, fazê-lo, jogá-lo enfim, sem ceder a essa pulsão. Estabelece-se um desafio de natureza competitiva, com forte carga de frustração às

crianças. Interrogações multiplicam-se diante dessa forma de interação dos adultos com crianças, num contexto festivo e lúdico. Será essa conduta polarizada, ou esse antagonismo próprios do jogo? Produto de uma socialização orientada ao individualismo? De uma condição empática não concretizada enquanto aprendizado na infância?

Na situação o interesse individual de responder aos desafios e tarefas específicas da condição de jogo guia os adultos que, nesse momento desconectam-se do que comunica o seu par de atividade, não mais um filho a prestar uma homenagem, mas um adversário de jogo. Todos os adultos jogam ou tentam. Alheiam-se aos apelos das crianças, nos seus melhores esforços para dar a conhecer suas capacidades e habilidades, também para manter em evidência a condição de filhos(as), anterior as de oponentes no jogo. Pedidos reiterados para que os pais os(as) esperem e não façam tudo sozinhos são desconsiderados.

Vejo mãos pequeninas disputarem, em condição de desigualdade, peças de encaixe... Na circunstância os pais assumem uma conduta de enlevamento com a situação de jogo, que se faz opositiva e de superação do outro, o/a adversário/a. Nada indica uma conduta ponderada, contextualizada ou mediada pela razão. As crianças, que chamaram os pais para jogar, mesmo cientes da nítida situação de desvantagem, persistem para dar o seu máximo, na busca de serem elas a concretizarem, com êxito, cada etapa da atividade que os desafia, o que interpreto não como voracidade para vencer, mas essencialmente para comunicar aos pais as suas capacidades. As expressões das mesmas e os pedidos para que os adultos não façam o processo de maneira isolada, ou que lhes permitam mostrar como sabem fazer atestam essa motivação.

Entre adultos e crianças há inquestionavelmente participantes dedicados aos jogos, com motivações e atitudes diversas. Os pais estão voltados ao jogo em si, num revival dos desafios entre pares, vivenciadas na infância longínqua e, as crianças orientam-se pelo desejo de mostrar aos pais que sabem jogar, que são capazes, provavelmente em igual intensidade ou mais do que pelo gosto do jogo no momento. Se a essas interessa uma coparticipação que permita dar a conhecer seus saberes, aos pais outros propósitos mobiliza-os. São, incontrolavelmente, guiados pelo arrebatamento competitivo que os faz alienar-se no jogo, e retira-lhes momentaneamente o reconhecimento da identidade social do outro, reduzido a oponente.

Por sua vez as crianças indicam estar diante de uma oportunidade para assumir o jogo enquanto meio natural de interação, comunicação, de apresentação e de afirmação dos seus conhecimentos, habilidades e do próprio valor, um fazer que se confunde com a sua forma de ser e estar.

Essa diferença das formas de participação no jogo faz com que não haja jogo, ou seja, são percursos ou envolvimento paralelos numa mesma situação de jogo. Predomina o prazer individual do adulto, ao deixar a criança real de lado. Essa tem os apelos e ações ignoradas numa interação com sentido de disputa e da superação do oponente. Dessa situação resulta uma hipótese, ou mesmo a clara percepção de que o adulto compete com ele mesmo, desafia-se e mantém-se orientado por esse princípio numa condição de jogo.

Também pode ocorrer à criança quando joga com outra(s) esse desafio interno, que seria uma característica inerente da participação humana no jogo, entretanto nota-se uma sensibilidade ou flexibilidade maior dessa no que diz respeito ao outro que joga. Há abertura e capacidade de conciliação de interesses, através de negociação e de recombinação da sequência do jogo. Exemplo disto foi reportado anteriormente quando, no calor da disputa, um dos pares da dupla de meninos não avançou no jogo durante a ausência temporária do par, e no retorno desse permitiu-lhe destinar uma ficha ao tabuleiro, embora soubesse previamente a colocação correta da mesma. Não o fez para preservar a parceria, cuidado não manifestado pelos pais.

Será a consciência do processo socializador em curso, da necessidade de ser aceita pelos pares que a coloca nessa perspectiva sensível às particularidades do outro? No adulto, será a posição dominante conquistada e a independência em relação à criança que justifica uma conduta individualista num jogo proposto pela própria criança, e em momento tão especial como o da celebração do dia dos pais?

O jogo é palco de conflitos porque nos revela além da superfície. No contexto, qual categoria geracional evidencia um comportamento passível de ser considerado egocêntrico ao corresponder à falta de percepção e compreensão da presença e da subjetividade do companheiro de jogo? Neste sentido houve uma ou outra exceção no que tange ao pai abrir mão do prazer pessoal com o jogo e flexibilizar, através da atitude de espera para que o(a) filho(a) conseguisse encontrar a peça procurada, fazer o encaixe certo...

O risco de cegueira em relação ao capital da cultura de infância

Durante os recreios, é nítida a intervenção protetiva da assistente, o que a mantém em estado de alerta à aproximação dos pares do 1º CEB, mais do que ao caráter das interações. Essa predisposição, bem como o acompanhar à distância as dinâmicas interativas resulta, por vezes, numa leitura imprecisa do contexto.

Três meninos entre os três e os quatro anos jogam beyblades no pequeno quadrado de metal junto ao piso, consagrado como pista. Alguns pares do 1º CEB interessam-se, e cuidadosamente aproximam-se. Fazem pedidos aos pares menores, querem ter nas mãos os brinquedos, ser eles a soltá-los. Observam para manter uma conduta que não seja considerada invasiva pelas duas assistentes – uma de cada turma -, para as quais voltam constantemente o olhar. Uma delas, ao percebê-los, intervém e determina que se afastem. Argumentam que só querem ver, que não estão a atrapalhar... São obrigados a saírem. Logo a seguir outro grupo aproxima-se. As beyblades são fonte de interesse para os meninos mais velhos. Sem pedir permissão, organizam-se para assumir a brincadeira. Na sequência são repreendidos pela assistente, entretanto não se afastam de imediato, e insistem nas tentativas de apropriação dos objetos.

Confirma-se o padrão interventivo, que determina a retirada dos meninos do 1º CEB, sem que seja observada a particularidade de cada uma das aproximações. No primeiro caso, o grupo de meninos maiores desejava participar do jogo, entretanto conteve-se o observou para não ser invasivo. Pediu permissão e não avançou quando esta não foi confirmada. No segundo, houve, desde o início a clara intenção de apropriação dos brinquedos e do espaço de jogo. A interdição foi apresentada quando o grupo já concretizava uma ação invasiva, mantida por algum tempo apesar da determinação de afastamento.

Essa falta de precisão no olhar e a intervenção uniformizada, não orientada pelo discernimento da intencionalidade aproximativa categoriza todas as crianças do 1º CEB como ameaças potenciais aos pares da pré-escola.

Observa-se, nessas situações, a demora de respostas por parte dessas últimas. Ainda que insatisfeitas com a perda de espaço e de autonomia, são pouco afirmativas nos seus pontos de vista, ou mesmo tolerantes, quando se trata da pressão exercida por pares que conjugam idade superior e conduta assertiva.

A barreira estabelecida entre crianças de diferentes idades é alimentada a partir de uma leitura de mundo de uma segunda categoria social geracional, pouco atenta às nuances e à complexidade que pautam as interações entre pares. Assente numa lógica repressiva, ignora as possibilidades educativas contidas no convívio entre diferentes, e determina fronteiras socializadoras nos tempos e espaços de jogo e de brincadeira.

7.2 – Primeiro Ano

7.2.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno

7.2.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno

Distanciadas das narrativas dos pares da pré-escola pontuadas por referências a uma condição flexível que, por vezes, lhes permite transitar entre as demandas de dois ofícios imperativos, as vozes das crianças do 1º ano enunciam a inserção num modelo de educação formal com forte ação demarcatória entre o que é próprio de um e de outro. Interpretam e dão continuidade a essa relação tensionada, em que o cumprimento de um ofício implica a supressão de outro. Viabilizar o ofício de aluno e manter essa lógica binária passa, a partir e através da prática educativa, por um regramento rígido sustentado pela antecipação – a ameaça -, e adoção de medidas disciplinares.

Os recreios - e nesses os espaços exteriores do edifício escolar, mais especificamente a quadra ao ar livre - aparecem, como os tempos preferidos pela maioria das crianças. Também o desporto, praticado por parte do grupo, nas Atividades de Tempos Livres é referido como uma das rotinas preferidas. A sala de aula aparece como um espaço que também dizem gostar e nele “nunca” brincar, a exceção de alguns meninos que o fazem em desobediência e fora do que é permitido pela professoras. *“É proibido, senão a professora põe de castigo...”* P5♂7G1. *“Nós não podemos brincar na sala, é proibido.”* P3♀7G2. *“Alguns meninos brincam.”* P1♀7G1.

A sala de aula, indicada como um dos espaços preferidos na escola aparece em composição com outros, utilizados nos tempos livres: *“O campo de futebol e a sala de aula”*. P5♂7G1 e P2♂7G1. *“O parque e a sala de aula.”* P3♀7G1 e P4♀7G1.

Jogos e brincadeiras são apontados como o que mais gostam de fazer na escola – *“jogar a bola”* P1♀7G1, P2♂7G1, P5♂7G1; *“fazer o pino”* P3♀7G1; *“brincar as aulas”* P4♀7G1; *“o desporto”* P3♀7G2; *“andar de baloiço”* P2♂7G2; *“desporto e andar de baloiço”* P1♂7G2, *“jogar futebol”* P1♂7G2, *“brincar com as minhas amigas no recreio”* P3♀7G2, *“gosto de ir brincar com os amigos as escondidas”*. P2♂7G2, – sem que indiquem outras atividades as quais, posteriormente, alguns associarão a imposições ou obrigações.

As atividades rotineiras de sala de aula e que caracterizam o exercício do ofício de aluno são descritas com um défice de entusiasmo, de detalhes e de fluidez em relação as narrativas apresentadas pelos pares da pré-escola. Enquanto a voz dessas crianças valorizou e anunciou profundo interesse pelas vivências e conhecimentos produzidos nas rotinas de sala de aula, as narrativas dos pares do 1º ano apontam para conflitos intrageracionais, dificuldades em fazer as atividades e intervenção não tolerante da professora quando buscam a ajuda de colegas. Referem, sem entusiasmo, uma rotina de repetição que inaugura, sem surpresas o início das atividades diárias, com registo no caderno: *“[...] escrevemos a data, o nome, o abecedário”* P3♀7G2. *“Abecedário maiúsculo e o abecedário minúsculo”* P1♂7G2.

Valorizam o êxito escolar, associado às boas notas, a aprovação e ao reconhecimento dos pais: *“[...] eu nunca tirei uma má nota no caderno, nada. O meu pai até está orgulhoso de mim e a minha mãe. Eu acho que vou passar de ano...”* P2♂7G2. *“As vezes eu tenho... a primeira vez ganhei a nota má, na outra vez nota mais ou menos, desta vez eu acho que vai ser excelente, mais ou menos, excelente.”* P3♀7G2. *“Fazemos contas. Sabes aqueles fios de contas? Já fazemos isso e já fazemos contas de “x”, “+” e “-.”* P3♀7G2.

Através de narrativas visibilizam o não exercício de um agir influente nas definições das rotinas que regem o seu dia a dia na escola. Conhecem-nas e executam-nas, entre pequenas e reiteradas iniciativas transgressoras. *“[...] não nos levantamos porque como eu disse antes, houve uma confusão hoje de manhã que todos estavam a levantar-se por causa da Matemática, queriam todos levantar-se e também... e depois a “C♀7” ficou amuada...”* P5♂7G1. *“[...] alguns meninos*

conversam muito na salas e a professora, já lá na frente, naquela mesa á frente, já mudou (de lugar) o “J V♂7”, o “S♂”, a “F♀7” e a “P3”. P1♀7G1. “Diariamente temos que falar... temos que escrever a data, o nome e o abecedário no caderno da escola. Não fazemos Matemática todos os dias, fazemos só às vezes.” P1♀7G01. “E hoje de manhã estivemos a fazer Matemática e eu acho que hoje vamos fazer sempre Matemática, só fizemos mesmo uma coisa de Língua Portuguesa porque foi a data e o abecedário.” P2♂7G1

As menções ao ofício de aluno trazem-no como um processo ritualizado, inaugurado pela intervenção da professora, afirmado pela equipa de “funcionárias” ou “auxiliares”, e suportado por um aparato de normativas, que garante seja cumprido.

Desentendimentos, disputas e enfrentamentos parecem ser padrões interativos naturalizados, sutilmente manifestados em sala de aula e de forma menos controlada nos recreios. Ainda que o conjunto de alunos, do 1º ano e das demais turmas do 1º CEB, familiarizado com práticas agressivas nas relações com os pares não corresponda ao todo, a alta frequência com que protagonizam tais situações repercute e caracteriza o clima escolar dos recreios.

P3♀7G1 – *“Eu não gosto que o P2♂1 me bata.*

E – *...Bates nele?*

P3 – *Sim.*

P5♂7G1 – *Quase toda a gente da escola. Todos não, é que quando dá confusão na escola é os... alguns de nós não se conseguem controlar e lutam.*

P3♀7G1 – *E eu também não gosto que os miúdos do 4º ano me batam também, é horrível.*

P4♀7G1 – *Não gosto dos miúdos do 4º ano que nos batem.*

P5♂7G1 – *É tipo no campo e em todo o lado, até no parque. Hoje, um dia já me chateei no parque com o “C♂7”. e dei-lhe um murro na barriga.*

P2♂7G1 – *Espenicaste o “S♂7”... no mesmo dia, numa aula quando tínhamos aula de Inglês deste um murro na barriga.*

P4♀7G1 – *Empurro-o, chamo-lhe nomes, puxo os cabelos, depois eu fujo e digo à funcionária.*

P5♂7G1 – *Quando um colega me chateia é... é... eu bato-lhe, puxo-lhe o cabelo, vou dizer à funcionária...*

P3♀7G2 – *Tem um menino para aí do 4º ano, não sei, ele é cigano, sim o “E♂7” e os seus amigos, metem-se sempre com os do 1º ano, os ciganos todos. E até com os meninos da pré.*

P2♂7G2 – *Um dia, só porque chutei a bola dele pare ele e, sem querer foi para fora e ele foi lá esganar-me.*

P3♀7G1 – *Às vezes, com a “J♀7”, ela dá-me um pontapé, eu dou-lhe uma chapada na cara, a ver se ela aprende. Depois ela deixa-me em paz. Todos os dias, pelo menos.*

E - *Em que lugar da escola...?*

P3♀7G1 – *Recreio.*

Observa-se o “modo sala de aula”, com que administram os conflitos e os comportamentos de ajuda mútua, conotados como anômalos ao padrão da ação silenciosa e individualizada. Ambos são manifestados com parcimônia e observância à regulação estabelecida pela professora.

As crianças que não se envolvem em conflitos contam com mecanismos para evitá-los. No recreio distanciando-se fisicamente das zonas de maior concentração de pares, o que representa por um lado a busca incessante de um lugar seguro, e por outro a redução de mobilidade e de interações lúdicas, considerando-se não haver espaços livres que permitam organizar e executar um jogo, uma roda ou outras atividades de grupo que exijam alguma área preservada para tal. Da mesma forma, revelam em sala de aula capacidade de evitar conflitos que se estabelecem a margem da percepção docente, mantendo-se focados nas atividades orientadas, e eximindo-se de participar em diálogos provocativos ou geradores de tensão.

O soar da campainha ritualiza a passagem do ofício de aluno para o ofício de criança, significa autorização, permissão para brincar e jogar – “Quando a campainha toca” P5♂7G1; “[...] quando acabamos de lanchar e quando a professora nos deixa sair” P2♂7G1; “Nos intervalos” P1♀7G1; “[...] nós vamos brincar também quando a campainha toca e quando a professora nos deixa sair sempre” P3♀7G1. Só então abre-se o espaço tão legítimo quanto relativo, dadas as condições do espaços e materiais, para a liberdade de escolha e à autoria na ocupação do tempo e do espaço.

“P3♀7G2” percebe uma organização binária das rotinas na escola e, toca na centralidade do brincar em suas vidas: “Começa por os jogos, aula, jogo, aula, jogo, mas acaba a ir embora e depois ainda sempre poder brincar com os pais em casa.

Reafirma essa percepção: *“Brincamos, trabalhamos...”* A referência aos micro tempos para brincar na escola pode traduzir o entendimento secundariedade destinada a essas vivências no contexto. *“Para aí uns dois minutos ou três. Nos recreios, claro. [...] Nós não podemos brincar na sala, é proibido.”* P3♀7G2

Dizem que fazem palhaçadas, abusam em algumas aulas e identificam quais aulas “correm bem”. Concentram em três meninos a responsabilidade por deixar a sala barulhenta.

P1♀7G1 – *Às vezes... às vezes... está silenciosa a sala, mas quando vem o “J” a sala começou a ficar mais desorientada. Porque ficaram três rapazes juntos, três rapazes juntos e eles brincam muito dentro da sala de aulas.*

P3♀7G1 – *A sala de aula é um lugar... é um lugar sensacional e também... muito silencioso. Há pessoas que às vezes brigam, há pessoas que às vezes fazem palhaçadas como eu, o “J” que faz assim (exemplifica), faz cara de macaco e também muitas vezes ele abusa na aula de Inglês. Mas em todas, ele... são uma patetice, mas a aula de Inglês corre super bem.*

Nas falas, a exceção de P2♂7G1 – persistentemente abusivo com os pares através de estratégias dissimuladas –, fazem uma descrição fidedigna dos comportamentos e condutas, recorrendo a situações protagonizadas ou observadas para reforçar as narrativas.

Entre as crianças participantes dos grupos focais duas especialmente agregam elementos ficcionais às narrativas, utilizando-os para explicar sensações e emoções das vivências quotidianas, e os intercambiam com elementos da realidade. “P2♂7G2” apresenta uma narrativa plena de metáforas, e frequentemente situa-se como vítima nas interações com os pares, entretanto ao apresentar essas queixas atribui-lhes uma conotação lúdica.

Não é incomum que crianças com maior envolvimento em conflitos percebam uma dupla condição, enquanto vítimas de colegas mais agressivos, e também como provocadoras, o que ora diz respeito a conflitos, ora a interações lúdicas. *“[...] Eu também, às vezes, chateio muita gente, como a “F”, a “B”, a “L”, o “G”, o “J” [...] e depois fico chateada outra vez e vou chatear aqueles..” “Eu chateio-me de muitas maneiras... eu tenho um jogo divertido, super e a “F” também, ficamos brigando, ficamos a brigar e a dizer “esse jogo é meu, o jogo é meu, o teu, o meu, o teu...” então nós ficamos chateadas.”* P3♀7G1 *“Depois nós empurramos, eles... nós*

empurramos e eles caem ao chão e ficam a perseguir-nos.” P4♀7G1 “[...] fazemos isso a elas porque nós somos inimigos, tal como elas são e nós não nos importamos de empurrar e então elas nos empurram e nós empurramos.” P5♂7G1

Como elemento novo, em relação às crianças da pré-escola, aparecem as lutas. Vigorosas e intensas produzem danos físicos entre os seus participantes, meninas e meninos. Essas situações não são estáveis e as intenções migram, com facilidade, da área da brincadeira para uma luta a sério. Também o oposto se verifica, com menos frequência. São interpretadas no contexto como condutas inseparáveis da forma de ser e estar das crianças na escola. Exigem apurada atenção dos observadores se o objetivo é distinguir enfrentamentos lúdicos de conflitos marcados por agressão física intencional.

A descrição das lutas a brincar pela criança que mais as provoca, “P3♀7G1”, é ambígua, na medida em que a sua acentuada disposição a essas interações facilita agressões físicas por parte dos pares do género masculino.

Durante os recreios, é comum que as lutas a brincar, iniciadas a partir da incitação ativa entre pares, sem distinção de género e idade, evoluam para lutas verdadeiras, o que parece decorrer da insistência do chamamento para as mesmas, do vigor ou força empregados, e da desconsideração do que comunica o outro par durante a ação.

O discurso de “P3♀7G1” revela ativa participação nas lutas a brincar, indica a alternância dessas com lutas a sério, e evidencia condutas diferenciadas diante da presença de adultos no espaço.

P3♀7G1 – Eu também luto com o “P5♂7G1” e o “P♂27G2”, mas nós todos lutamos e temos ideias de atacar e um é mais forte e o outro é mais forte, todos são fortes, mas eles pensam que são os mais fortes e nós pensamos que somos os mais fortes, como a “F♀7”, a “A♀7” e a “P4♀7G1”. [...] Eu já um dia lutei com o “P5♂7G1” e o “T♂7”, mas a “P4♀7G1” e a “J♀7” não quiseram saber, por isso, tive de lutar eu e a “F♀7”, depois elas estavam quase me matando, depois a “P4♀7G1” e a “F♀7”, a “P4♀7G1” e a “J♀7” apareceram para lutar também, para nos defender. (...) Quando tem um adulto por perto nós não lutamos, quando ele vai embora nós começamos a luta.

Quando os enfrentamentos com os colegas do género masculino tendem a recrudescer e ultrapassar o território da brincadeira o grupo de meninas mobilizado

por “P3♀7G1” recua, entretanto a mesma não evidencia essa capacidade, ainda que esteja em franca desvantagem. Nessas situações alguns meninos, nomeadamente “P2♂7G1”, acompanhado de companheiros de outras turmas, aproveitam-se para magoá-la.

Lutas a brincar entre meninas também ocorrem por iniciativa de “P3♀7G1”, e contam com uma dinâmica própria: cessam mais rapidamente e são menos intensas, por autocontrole das mesmas, concretizado em recusa para avançar ao enfrentamento real.

Com referência específica às provocações e lutas com “P3♀7G1”, seu colega “P2♂7G2” os descreve utilizando-se de elementos metafóricos, através dos quais também trata das atividades preferidas nos recreios:

P2♂7G2 – *Passo a vida a derrotar um gato. Chama-se Cat. Oh, está disfarçado, mas ninguém acredita.*

P3♀7G2 – *Ah, está a dizer um gato que não... há para aqui na escola.*

P3♀7G2 – *É um gato careca.*

P1♂7G2 – *É uma visão.*

P2♂7G2 – *Não é uma visão, não.*

P3♀7G2 – *Esse gato pode ser a “P3♀7G1”, porque ele não gosta da “P3♀7G1”...*

P2♂7G2 – *Estou a brincar ((risos)). Gosto de ir brincar com os amigos às escondidas.*

Na organização das rotinas, o recreio é significado como um espaço tempo não prioritário, o que se confirma pela gestão terceirizada que o caracteriza. As crianças tem conhecimento dessa lógica, entretanto valorizam-no como momento central da vida escolar, o que P3♀7G1 associa a um direito. “*Nós sempre, às vezes, brincamos, por exemplo, ao mata, à caçadinha, à macaca e muitas coisinhas, por isso toda a gente tem direito de se divertir no recreio, não é(?!), há muitas coisas*” P3♀7G1.

Ainda que a cisão de ofícios lhes seja imposta pela cultura escolar e a essa resistam por formas próprias, em iniciativas autorais que não raro penetram o território transgressor, disseminam valores desse modelo de poder, e denunciam uns aos outros para a professora e auxiliares. Os meninos, ao verem as meninas a fazer o pino, dirigem-se imediatamente à funcionária que não o tolera por considerá-lo atividade de risco e por sujar a parede que serve de apoio, para relatar a

“transgressão” observada. Essa atitude colaborativa na manutenção de regras merece ser problematizada porque referenda imposições contrárias à cultura infantil.

Transgressões às normas, quando feitas por amigos próximos não são informadas às funcionárias ou às professoras. Sabem que a intervenção, se houver, será dirigida a impedi-los de manter a ação, e terá grande probabilidade de resultar em castigo.

Embora não façam queixas ou reclamações sobre professoras e funcionárias, registam o mal estar diante de determinadas intervenções, e identificam que essas podem resultar de erros de avaliação do adulto. Nesses casos a generalização pode implicar a totalidade das crianças, mesmo que a conduta considerada inadequada tenha sido localizada. *“É a “C” na nossa sala, é que hoje ela é... ela ia mostrar uma coisa do trabalho da sala e depois é... a professora ralhou com todos e ela ficou a chorar e agora a “B”... e amuou e agora a “B” aqui está com o que eu ia dizer, e ela também queria, ela está amuada.”* P5♂7G1.

A exemplo dos pares da pré-escola conservam e atualizam, através do discurso, práticas do passado que já não tem continuidade o que pode ser entendido como uma tentativa de conciliar desejos e necessidades vitais, bem como de conjugar os ofícios de criança e de aluno exercidos. Neste sentido revisitar vivências valorizadas é um recurso que sugere a esperança de retomá-las em algum momento. [...] *com a professora “G” fazemos jogos.”* P4♀7G1. Ressalte-se que a turma não tem Atividade Física no presente ano letivo. A professora optou pelo ensino da Música e das Ciências Experimentais, portanto, a referência está datada no ano anterior, em vivências da pré-escola, ou mesmo em atividade isolada.

Lançam mão dessa forma própria de evocar eventos esporádicos, atribuindo-lhes uma frequência e continuidade inexistentes, algo como absolutizar exceções ou atribuir-lhes a propriedade da permanência. O fazem geralmente nas questões relacionadas a condutas docentes e educativas de caráter lúdico, como se observa na resposta à questão sobre quem os ajuda quando, no recreio, se envolvem em brigas: *“É a professora “G” às vezes, mas quando ela não está no recreio, porque ela às vezes vai ver o futebol, quando ela não está no recreio, vai ter de ser as funcionárias.”* P3♀7G2. Na sequência dos dias raros são os momentos em que a professora citada por P3 acompanha os recreios. Por vezes dedica uma olhada rápida, de um ponto específico, sem se deslocar pela área de jogos e brincadeiras,

entretanto aparece como a primeira referência de ajuda nos casos de brigas. Quem o faz, de facto, são as funcionárias/auxiliares.

Num segundo momento, para responder se os professores jogam e brincam com eles, P3♀7G2 resgata, mais uma vez, a participação da professora, que mesmo reconhecida como não rotineira sobressai-se, na sua narrativa, ao que é habitual.

P3♀7G2 – *Um dia nós brincamos no recreio quando estava sol, a professora levou uma bola, cordas para saltar à corda e arcos para fazer aquilo assim...*

Outro exemplo de que as vivências significativas são conservadas e amplificadas é a sua resposta à pergunta sobre que atividades acontecem todos os dias: *“Nós nas aulas de Ciências fazemos coisas divertidas, tipo um helicóptero, como fizemos ontem, um helicóptero, fizemos borboletas, fizemos muitas coisas divertidas, que podíamos fazer lá fora no recreio.”*

Dão evidências de que internalizaram a concepção vigente de ofício de aluno ao salientarem que a sala de aula do 1º ano não é o lugar para ter brinquedos, suposto ser um espaço de trabalho escolar.

E – *Para que vocês possam brincar mais, o que precisaria na escola?*

P5♂7G1 – *Brinquedos para nós brincarmos porque não há para nós.*

E – Há brinquedos e jogos na sala de aula?

P2♂7G1 – *Não temos. Achas?! Nos claro que não temos... claro que não temos, nós não somos bebés.*

E – *Ah, só os bebés tem brinquedos na sala de aula?*

P2♂7G1 – *Sim. Não em na sala de aula, mas há uma sala que eles veem televisão e lá tem brinquedos e livros.*

E – *...Vocês vão naquela sala?*

P? – *Não. Às vezes quem fica de castigo vai para aquela sala trabalhar sozinho.*

Quando questionadas sobre levarem algo de casa para a escola, com vistas a utilização no recreio citam brinquedos que também são trazidos pelas crianças do pré-escolar: *“Uma boneca e coisas pequeninas”* P4♀7G1; *“Uma boneca e coisa e tal.”* P3♀7G1 *“Hoje trouxe umas cartas minhas do pokemon e também as bolas saltatricas”* P5♂7G1 *“bolas”* P2♂7G1. *“As vezes o “P1♂7G2” traz bola e o “J V♂”.* P2♂7G1

Ainda que gostem de brinquedos que também são os de eleição das crianças menores, e transgridam em sala de aula para protagonizarem brincadeiras,

assumem uma diferenciação suposta como necessária ao status de aluno que lhes corresponde no 1º ano. Desejam brincar e ter brinquedos, entretanto respaldam a lógica da cultura escolar: permanecer por horas seguidas em sala de aula, distantes dos brinquedos, é uma condição que os distingue e os qualifica perante os bebês. Nessa perspectiva, os brinquedos constituem-se em objetos opositivos ao seu papel de estudantes, e ao êxito na aprendizagem escolar, pelo que devem ser restritos aos recreios. A sala de aula como um não lugar de brincar é assim delimitada pela professora, sempre que observa crianças a falar umas com as outras durante o desenvolvimento das atividades.

Essa compreensão parece ser comum ao grupo, também porque é comunicada por outros profissionais que trabalham na escola: *“No almoço... quem falar não tem intervalo...”* P3♀7G2. *“Porque alguns meninos falam muito no almoço e depois a “S”, a “S” não gosta de ouvir barulho no refeitório e zanga-se e depois diz “todos os meninos que almoçam cá fica de castigo.”* P1♀7G1. Há uma exceção, trata-se de uma criança que percebe sentidos diferentes para o brincar e o falar.

P2♂7G2 – [...] *Eu às vezes na aula, na aula da Professora “C” falo só um bocado para o lado. Só um bocado, mas depois viro logo e trabalho.*

E – *E falar é brincar?*

P2♂7G2 – *Para a professora sim, para a Professora “C” sim.*

E – *E para você, P2?*

P2♂7G2 – *Para mim sim também.*

P3♀7G2 – *Mas uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa porque falar é falar, falar não é brincar, brincar é que é brincar.*

Um dos princípios da cultura escolar é ampliar o exercício do ofício de aluno aos diversos espaços da escola, de forma que exigências massivas e sem qualquer opção de escolha são aplicadas também no refeitório. Ainda que as crianças não gostem da comida, ou considerem a quantidade servida superior ao que desejam comer, são obrigadas a ingeri-la integralmente. A regra é mantida através de ameaças de comunicação aos pais e professores, e da aplicação de castigos, geralmente relacionados ao impedimento para participar dos recreios. *No almoço ninguém pode brincar, quem falar não tem intervalo e quem brincar fica no intervalo de castigo. A “S” diz que vai ficar sem intervalo três dias... três semanas.* P3♀7G2

Eu não gosto da comida da escola e me obrigam a comer tudo. Ninguém gosta.
P2♂7G2

Adotar, adaptar-se, enquadrar-se ou seguir o ofício de aluno é uma tarefa exigente, talvez menos árida quando a criança conta com a possibilidade de escolha, ou seja, não é totalmente dependente da escola ao longo do dia. *“Eu como às vezes em casa e às vezes na escola.”* P2♂7G2. Essa fala ocorreu na sequência de P2 ter dito que prefere *“almoçar a casa”*.

Corresponder em ação ao próprio discurso, que demarca a ilegalidade do brincar em sala de aula, situando-o exclusivamente no recreio, regra básica do que se configurou como o ofício de aluno, é uma impossibilidade na vida das crianças, por maior que seja a sua determinação e compromisso para tal, ou a pressão externa da cultura escolar. As suas narrativas são, ao mesmo tempo, o testemunho dessa impossibilidade e a afirmação de uma especificidade social geracional que se move, com naturalidade e, continuamente, entre ambos os ofícios, sem prejuízo a um ou outro exercício.

Quando falam sobre os tempos que passam sentados e das possibilidades para caminhar em sala de aula, bem como das transgressões relacionadas, cometidas pelos pares, o que fazem com riqueza de detalhes, não se atém a uma lógica descritiva realista, o que entretanto não significa que transitem pelo terreno da irracionalidade ou da pura fantasia. Não lhes é suficiente comunicar pela palavra, o corpo participa dessa narrativa, de forma que é preciso tornar concreto o “punsete” (som produzido quando colocam a mão sob a axila e flexionam o braço aproximando-o do tronco), resgatá-lo da memória através do ato, das emoções e reações que contém: o riso pelo inusitado, a surpresa, o desafio... Destacam-se nas narrativas elementos de seriedade, de empenho e de responsabilidade individual, complementado por dicas dos pares, para a mais perfeita execução do “punsete”, “ato transgressor” no contexto escolar, reeditado com prazer na situação de entrevista.

Para os adultos da escola trata-se de uma ação desrespeitosa, um assunto tabu, já que o som intencionalmente produzido pelo gesto de pousar a mão sobre a axila e baixar o braço num movimento vigoroso visa assemelhar-se ao de flatulências.

Para as crianças, além do sentido de que transgridem ao fazê-lo, especialmente se no ambiente da sala de aula, trata-se de um desafio por ser uma

atividade que requer habilidade, treino e saberes aprendidos com os pares, como “molhar a mão” – “[...] *mas só consigo a molhar a mão*”. P2♂7G2 –, ou seja, um aprendizado social produzido na própria cultura, em momentos partilhados e, a distância do olhar adulto.

7.2.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer

As aulas tem início às 8:30. Algumas crianças chegam às 8:00 e permanecem no pátio coberto até o horário de entrada. Entre 10:30 e 10:45 há o recreio. Às 12:00 dá-se o término das atividades da parte da manhã e inicia-se o horário de almoço no refeitório. Após, permanecem no pátio externo, por vezes no pátio coberto, de acordo com as condições climáticas, ou na maior parte dos dias de clima úmido, chuvoso ou extremamente quentes, no polivalente e na área coberta que chamam de “tapete vermelho”, devido a cor do piso emborrachado. Entre as 15:30 e as 15:45 tem novo recreio, a partir do qual a maioria permanece nas ATL, até as 17:30. Algumas crianças permanecem na escola até as 18:30. Apenas uma criança não participa da ATLs.

O tempo de trabalho, marcado pela rotinização das formas de fazer e de estar, é atravessado por pequenas iniciativas das crianças, no sentido de enriquecer os contatos, as interações e o próprio processo de aprendizagem.

A sala de aula é um espaço onde estão materiais relacionados diretamente a aprendizagem dos conteúdos escolares: manuais adotados para o ano, cadernos, lápis coloridos e de escrever, um computador, um quadro de escrever, etc... A organização das mesas, encostadas lateralmente umas às outras, em grandes blocos, determina uma geografia própria, que restringe a possibilidade de circulação na área, permite fácil monitoramento da professora em relação às atividades individuais, dificulta as interações entre pares e outras iniciativas que não as determinadas.

Sentam-se sempre no mesmo lugar, a exceção de algumas alterações efetuadas pela professora ao longo do ano, em decorrência de conflitos entre os pares, de outros comportamentos considerados inadequados e, excepcionalmente, de algum outro critério docente. As mesas são dispostas em grandes blocos - em

formato de “U”, preenchido no meio com outras fileiras de mesas. Essa formação permanece ao longo do ano. O trabalho em sala de aula é, predominantemente, individualizado. Com vistas a agilizar a realização de atividades há, por vezes, orientação da professora para que realizem atividades em fichas, o que confere uma certa sincronicidade, mas não configura trabalho partilhado. As crianças associam essa situação ao trabalho em grupo.

E – Vocês podem escolher com quem fazem grupos em aula?

P1♀7G1 – Não, porque alguns meninos conversam muito nas aulas e a professora já lá na frente, naquela mesa à frente, já mudou o “J V”, o “S”, a “F”, a “P3”.

P3♀7G2 – Em grupo só às vezes.

P2♂7G2 – É, se nós tivermos uma ficha igual a de outro colega, somos do grupo deles, se tiver mais um também é do nosso grupo.

P3♀7G2 – Os grupos são feitos pelas fichas, o que mais é que é que... um, um faz um trabalho, se o outro copia está desqualificado.

Sobre a mesa de cada criança há uma grande caixa plástica com materiais, um caderno em uso e manuais escolares. A caixa, empilhada sobre esses últimos, chega a altura da sua cabeça, e por vezes atrapalha a visão do quadro ou de outro ponto de interesse..

Atividades de livre escolha são possibilidades raras e restritas às crianças – geralmente as mesmas -, que terminam as tarefas com alguma antecedência às demais. P1♀7G1 dedica-se, quotidianamente, a ajudar os colegas. O faz com discrição, quando está a caminho da mesa da professora, para mostrar-lhe o trabalho, ou ao retornar. Por vezes, pede autorização à docente para auxiliar determinado colega, ou é a própria professora a orientar que o faça, especialmente quando observa pedidos insistentes de ajuda à colega. Outros, ao terminarem, passam a pintar desenhos e a tentar comunicar com os pares mais próximos: mostram-lhes o que fizeram, comentam sobre o que observam o colega a fazer, provocam-lhes com pequenas brincadeiras, etc.

Os tempos de trabalho não garantem possibilidades interativas ou de livre escolha na cultura de pares, para o que as crianças mobilizam recursos intrínsecos, tais como selecionar um lápis para afiar, deslocar-se até a lixeira e no trajeto estabelecer contatos; jogar algum objeto ao piso para justificar o gesto de abaixar-se que facilitará cochichar com o par mais próximo, também inclinado para recolher o

objeto do piso; levantar o caderno ou livro e exibi-lo aos demais, o que se faz por mímicas através das quais emitem opiniões e questionam-se; estabelecer pequenos combinados para o recreio ou em relação a outros tempos da escola; eleger algum material escolar e, instantaneamente transformá-lo concreta ou simbolicamente, ação que se não é comunicada aos pares é por esses percebida. Nesses momentos breves, à revelia da intencionalidade docente, recorrem a linguagens diversas com o propósito de não serem percebidos nessa iniciativa.

Mesmo que seja em microescala, essa resposta autónoma penetra e alarga a concepção reduzida de trabalho escolar que rege a rotina de sala de aula, constituída prioritariamente por atividades de cópia e de resolução individual de exercícios. Há, por vezes, na iniciativa docente algum questionamento, intencionalmente dedicado a desconstruir, que provoca riso nas crianças, entretanto conteúdos e atividades são os grandes interesses na base do agir docente.

Divergem quando questionados sobre as rotinas diárias em sala de aula. Há unanimidade somente quanto ao que escrevem todos os dias da semana: *“Escrevemos a data, o nome e o abecedário minúsculo.”* P3♀7G2. *“O abecedário maiúsculo e o abecedário minúsculo.”* P1♂7G2.

A movimentação autorizada é estritamente funcional: ir à classe da professora; à lixeira; à pia para lavar as mãos ou tomar água; à casa de banho ou; buscar algum material em outra mesa. Individualmente e enquanto sentados, movimentam continuamente o corpo, mantém a cadeira inclinada para trás, balançam as pernas, os pés, ou encontram motivos para pequenas caminhadas dentro da sala.

Nota-se o gosto das crianças pelo aprender, a partir da dedicação às atividades apresentadas pela professora, entretanto, cumprir rigorosamente o ofício de aluno, numa perspetiva de trabalho individualizado, partilhado apenas no momento da correção e despido de elementos como a espontaneidade para manifestar-se sobre, implica numa arbitrariedade frente ao seu estatuto social geracional. Atitudes de discreta transgressão entram nesse espaço, como mecanismos de equilíbrio e, asseguram a vazão controlada de especificidades infantis, em acordo aos padrões da normatividade que rege a sala de aula, sem que, entretanto, essa forma de participação ceda ao enquadramento socializador e disciplinador imposto.

Em sala de aula linguagens expressivas e o mais silenciosas possíveis, como alternativa à oralização, permitem que partilhem dúvidas, detalhes do trabalho realizado, e evitem confrontar a ordem para a atividade individualizada. Movimentações discretas pela sala também estão no espaço da ousadia protagonizada, geralmente em nome de melhores recursos para a atividade que realizam. Os pares são reconhecidos como fonte de ajuda, de crítica e de valor para dar a conhecer o que fazem. Esse conceito de pertença e de identidade de grupo mostra-se relevante às crianças, e com frequência imperceptível aos adultos.

Alternativas para ampliar o exercício do ofício de criança enquadram-se em área transgressora, como as iniciativas habituais relacionadas ao lanche nos momentos que antecedem o recreio. Como só são liberados para esse tempo livre após a conclusão de todo o alimento, utilizam estratégias tais como colocar pedaços grandes na boca e engoli-los quase inteiros, enrolar partes do mesmo em guardanapos ou na própria embalagem e jogá-la ao lixo como se fosse apenas material de descarte, e menos frequentemente esconder pedaços sob a roupa. Através dessas alternativas obtêm rápida liberação para o recreio.

Nota-se que gostariam de comer o lanche todo, entretanto priorizam aproveitar cada momento do recreio. Aqueles que escondem sob a roupa a parte que falta comer e dirigem-se ao pátio conseguem conjugar brincar e alimentar-se, sempre a observar para que as funcionárias não percebam a dupla ação. Essa iniciativa autoral para garantir o tempo de brincadeira e de lazer, é mesclada pelo caráter ficcional, na medida em que buscam espaços que permitam a sensação de privacidade, e reforcem o caráter de aventura do ato: comer sob o escorrega, para o que é preciso contar com a incerta compreensão das funcionárias.

P2♂7G2 – *Um dia eu não comi o lanche de tarde para... eu deixei ontem, noutra dia para a tarde, para quando acabar as aulas e fui para baixo do escorrega comer com o meu amigo “T R” e o “J L”.*

E – *[...]escondidos?*

P2 – *Sim. [...] mas olhe, o que eu estou a dizer é tudo secreto, nada pode dizer.*

Observa-se que o momento da alimentação da manhã é apressado, o do almoço marcado por grande confusão, e a tarde repete-se a situação da manhã. Parece não haver quem se preocupe com o efeito imediato ou a longo prazo dessa condição – acelerada e ansiogênica –, mantida ao longo da infância.

Uma escola para as crianças poderia contemplar práticas frequentes de lanches coletivos, ou lanche de turma(s) ao ar livre, otimizando aprendizados formais e informais relacionados à alimentação, ao convívio e a outros temas. O modelo vigente contradiz o discurso educativo de promoção de boas práticas alimentares. Prioriza tempo para as atividades curriculares, sem atenção ao tempo suficiente de lanche escolar. Em sala de aula as crianças ajudam, apressadas na distribuição do leite ou das frutas. Levam lanche de casa, entretanto a escola oferece uma caixinha de leite e uma fruta aos estudantes que os queiram, escolha que nem sempre é pacífica, e depende de como o professor administra essa oferta, por vezes transformada em obrigatoriedade, o que no contexto não se verifica.

Há sempre um sentido de urgência na distribuição e no consumo dos alimentos, porque quando iniciam o lanche a campainha sinaliza a saída para o recreio. No almoço, o contexto é similar. São muitas as variáveis que concorrem para uma alimentação apressada: pressão para que terminem rápido e abram espaço para os demais que estão por almoçar – o refeitório não comporta todos de uma só vez -; barulho ensurdecedor no ambiente; provocações de crianças; ameaças das auxiliares etc. Situação que não constitui uma exceção, mas a regra.

P2♂7G2 – A “S” muitas vezes, quando alguém está a falar, bate com a colher bué de força na mesa de lá e depois quando... quem falar fica de castigo. Mais que dez semanas. Muitos meninos estão a falar. E muitas vezes quando a “S” bate na mesa, os miúdos vão lá bater na mesa, tipo o P1, um dia já fez e miúdos de outra sala, do 1º ano.

P3♀7G2 – Eu ainda quero dizer... nos almoços, quando alguém fala, a “S” não pode fazer só isto ((explica)), também pode fazer isso na cadeira e a Dona “M”, quando nós estamos a conversar e ela ((explica)) e puxa a nossa cadeira para a frente para comer.

E – Então vocês não podem conversar...?

P3♀7G2 – [...] Não. ((explica como faz a “S”))

P2♂7G2 – E ela me assusta.

No decorrer das entrevistas, com um dos grupos, houve uma referência, já citada, a não serem informadas aos professores as suas respostas às questões, entretanto nada foi mencionado em relação aos demais colegas. Houve grande dificuldade inicial para garantir um espaço livre da presença de professores durante

o diálogo com os grupos focais. Especialmente um desses teve a entrevista dificultada porque professores entraram e permaneceram na sala, alheios ao mal estar gerado, ou mesmo ao carácter invasivo dessa conduta contrária à privacidade inerente a uma entrevista.

Poderá a escola sabotar a si?

Em sala de aula, as dificuldades não estão apenas na coexistência de ofícios. Também a vivência do ofício de aluno é algo complexo, diante do rigor e inflexibilidade de alguns professores. As duas aulas semanais de Educação Musical, nas quais contam com professora específica são desgastantes e tensas, por ser grande a exigência com o silêncio absoluto, à exceção da execução de sequências sonoras orientadas. *“Atenção, vou começar a aula e quero todos caladinhos; será que vou ter que explicar 3 vezes a mesma coisa, ou 4, 5 ou 6?”* Os “schhh”, para que fiquem quietos são enérgicos e incessáveis, tal qual os gritos assustadores.

A pressa e o pragmatismo da professora criam situações intrigantes: quando tentam antecipar sonoridades, no sentido de aperfeiçoá-las para responder a chamada, atendendo orientação docente, são repreendidos com aspereza. Um menino que apresenta uma sequência autoral complexa, agregando diferentes sonoridades vocais às marcações dos tempos é severamente repreendido, e gritos irados lhe são dirigidos: *“Precisava gritar? Eu disse que precisava gritar? Por que gritar? Estão cada dia pior”*. Cria-se um clima de conflito e confronto direto, em sentido oposto ao entendimento. A intervenção da professora gera o conflito, é o próprio conflito.

Quer todos a fazer a mesma atividade e de forma silenciosa, ainda que a aula seja de educação musical e sequências sonoras a abordagem do momento. Ameaça escrever o nome das crianças que não estão se portando bem. *“Estão cada dia pior...”* é o mote, quer seja diante da forma como expressam o ofício de aluno, quer seja diante das vezes em que, apesar do auto controle exercido, o medo é superado pela participação produzida na especificidade de ser criança.

Os sonoros e longos “schhh” emitidos pela professora a todo o instante provocam um clima tenso, estressante e de pressão. Mostra-se altamente irritada diante do objetivo de ensinar uma canção sobre o pai, dado que se aproxima essa data comemorativa. Mostra-se determinada a cumprir o objetivo, custe o que custar.

Acelera, pressiona, ameaça, constrange, grita, exige crianças servis, inteiramente disponíveis para as suas determinações. Assume uma postura autocrática voltada a submeter as crianças e despreocupada com seu bem estar.

Um aluno observa que há um “H” na letra da música. Comenta que estão a aprender o H. Manda-o calar. *“Acabou a conversa agora.”* Chama a atenção repetidamente, exige: *“todos caladinhos”*. Não reconhece as crianças, nas suas múltiplas possibilidades participativas, interessa-lhe o programa a ser cumprido, de modo brutal e desrespeitoso. O clima de tensão e de ameaça é tão intenso que sinto-me incomodada com os sucessivos *“schhh”*, penetrantes, desagradáveis e dissociados dos padrões mínimos de uma ética da convivialidade. Definitivamente a circunstância é de opressão, e não condiz com as finalidades da escola.

Um aluno com grande transpiração, a ponto do suor escorrer pelo rosto, pede para tomar água. Sem dirigir-lhe um olhar atento a professora não permite, e informa que somente poderá fazê-lo após o final da aula. Essa orientação contraria frontalmente uma das poucas situações quotidianas de autonomia em sala de aula, pois estão habituados a levantar para tomar água durante as aulas. Faz muito calor, voltaram há pouco do intervalo, e se estivessem com a professora titular teriam a possibilidade de dirigir-se à torneira instalada na própria sala.

“P3♀7G1” busca esclarecer uma dúvida, sobre a atividade realizada, junto à colega mais próxima. A professora intervém de imediato e grita que a continuar a conversa não vai fazer o trabalho. A menina tenta desculpar-se, no que é desconsiderada, recebe uma ameaça da professora e nova determinação para calar-se. Toda manifestação é automaticamente seguida de *“schhh”*. A aula sugere um território de conflito, numa sequência de repreensões, desconsiderando-se o notável interesse e esforço das crianças para bem realizar as tarefas.

O foco é a cópia da letra da música. Nada mais interessa. *“Não quero conversa agora. Caladinho...”* Continua a gritar. Anuncia que em seguida vai *“por a canção”* e apressa-os na cópia da letra. Nada é falado sobre o pai. O único objetivo é que copiem e cantem corretamente.

Interessados com a canção que roda no DVD, dirigida aos pares que terminaram as atividades – somente esses podem acompanhá-la -, alguns meninos deixam de copiar a letra do quadro e simulam um acompanhamento numa bateria fictícia. A professora mostra-se zangada. *“Vou fazer a listinha dos maus*

comportados e deixar junto da mesa” (para a professora titular) “Quem já passou? Só estes? J..., será mesmo que vou precisar escrever o nome na folha?”

A sequência rítmica é composta por: palma, estalo de dedos, bater nas pernas, o que exige mãos libertas e atenção total. Enquanto a música rodou os que não haviam terminado de copiar mostravam-se desejosos de participar das sequências rítmicas, sem que pudessem fazê-lo. Ainda que esforçados para dar continuidade à cópia, distraíam-se a observar os colegas nessa atividade envolvente.

O processo é tão acelerado que a ideia é a de se estar diante de uma situação que não se pode prolongar, orientada por imperioso apressamento. Algumas crianças ficam para trás e as que conseguem acompanhar trabalham com fins ao resultado expetado pela professora, um processo esvaziado de participação infantil. Destacam-se o desconhecimento e a desconsideração por manifestações que não correspondam ao modelo único e vertical de trabalho.

A percepção é de que a professora assume um papel de maestrina pragmática, esforçada para se apresentar com a maior rigidez possível diante de sua orquestra. Interessa-lhe que executem bem o que determina, fora isso, tudo é acessório e dispensável.

Em relação ao máximo empenho das crianças para acompanhar uma sequência rítmica, observo que a grande maioria não obtém êxito nas tentativas de manter na ordem e no tempo propostos os movimentos de palma simples; batida simples na mesa; batida simples na perna; palma dupla; batida dupla na mesa; batida dupla na perna; nova sequência sem a batida na perna... Desconsiderada a complexidade da sequência para o grupo de crianças, e efetuada uma única demonstração, seguiu-se a exigência para que todos a executassem sem erros.

Um dos alunos que mais vibrava ao observar os gestos realizados pelos colegas apressou-se na cópia, concluí-la era condição para lançar-se às sequências rítmicas. Sentou-se de forma mais prática – entre o em pé e o sentado -, para o propósito de dar conta da tarefa que o libertaria para participar da canção. De imediato a professora interveio: “[...] *está mal sentado, sente-se corretamente, ainda está copiando?*” À interlocução brusca, agregou juízo de valor sobre a posição do aluno sentar, avaliando-a como uma das causas do que entendeu como atraso na cópia.

Nessa perspetiva, a criança existe pelo que é capaz de visualizar as lentes da professora, e não pelo que é de facto. A insensibilidade para reconhecer além dos limites de um olhar apressado e preconceituoso, distancia do que comunicam, fazem e são as crianças, ou seja, caracteriza uma ação docente alheia às necessidades e capacidades infantis. Da mesma forma singularidade e diversidade são conceitos desprezados na prática educativa.

Se por um lado a professora parece ter bom domínio técnico, por outro revela um desconhecimento brutal da criança enquanto um ser humano tão singular quanto plural. A ausência desse Outro na prática educativa determina uma aula voltada ao adestramento. Todos os alunos devem executar, de forma homogénea e precisa, suas ordens. A todo instante chama a atenção, ameaça escrever o nome na folha ou mesmo chamar a coordenadora da CAF. Denota preocupação zero com as crianças, com as suas possibilidades de participação e de cidadania. Repete sempre: *“não quero conversa”*. É difícil às mesmas corresponderem a uma normatividade tão exigente quanto desqualificante, incansável na afirmação de que não fazem nada certo.

Parece fazer questão de as surpreender negativamente, decepcioná-las e confronta-las com a sua rispidez, o que torna a aula extenuante. Não só as palavras são duras na forma e no conteúdo, como é dura sua expressão. Não observo menção a um único sorriso ao longo da aula.

Durante a execução da música faz várias interrupções para repreender ou emitir um sonoro *“schhh”*. Retira da atividade qualquer espaço de prazer. Volta a repreender “J” e exigir que sente corretamente. Esse deixou cair a borracha da mesa. É então proibido de juntá-la, o que só poderá fazer ao final da aula. Rapidamente, e sem que seja percebida pela professora, uma colega abaixa-se para recolher a borracha e fazer um arremesso rasteiro, de forma a ficar ao alcance de “J”, facilitando que possa aproveitar algum descuido docente para junta-la sem precisar sair do lugar. Esse agradece com um sinal de positivo, permanece a copiar a letra da música, e a borracha poderá ser-lhe necessária.

Como se percebe, sinais de ajuda mútua entre os pares são interpretados e significados como condutas inadequadas ao convívio e ao desenvolvimento individual. A escola opera, nesta perspetiva, a partir de práticas desencarnadas do conhecimento sobre as culturas de infância, a sabotagem do próprio projeto educativo.

Quando manifestações de ajuda mútua não tem reconhecimento ou legitimidade na escola e são concretizadas no espaço da transgressão, há grave disfunção, permitida porque o modelo é disfuncional e destituído de auto reflexividade.

A exemplo das sequências rítmicas, a coreografia que acompanha a música é integralmente definida pela professora e orientada a partir de uma expressão carrancuda, sem qualquer indício que relacione a atividade ao afeto ou a alegria, bem como à letra e a data comemorativa em questão.

No final da aula a tensão é exacerbada com a pressão da professora para que avaliem, através de uma nota, o próprio comportamento. Grita: *“Vamos fazer, num instante, a avaliação sobre o comportamento. Não saem enquanto isto não for feito. Ninguém sai do lugar”*. O clima fica caótico. Grita ainda mais, as crianças paralisam. Após cada criança atribuir-se uma nota a professora encerra a aula em tom enfurecido.

Impressiona a intervenção docente com sua força ameaçadora e estressante sobre as crianças. Práticas autoritárias e ditatoriais acontecem livremente, em total desrespeito à infância e às funções da educação escolar, mantém-se na medida em que a voz infantil é retida no espectro de que é irracional, imaturo, parcial, incapaz...

O suposto da cultura adulta, de que a unilateralidade nas decisões favorece o processo educativo, e é a única via a ser seguida, nada mais é do que o pronunciamento de um conservadorismo de amarras reforçadas na zona de conforto, alheio aos indicativos de falência do modelo e imerso em mecanismos de terceirização de responsabilidades.

7.2.1.3 – Autonomia e organização das crianças

No contexto da vida escolar dessas crianças os princípios da participação e da autonomia são secundarizados, dentro e fora da sala de aula. Obediência alimentada a ameaças de punição e castigo para os casos fora da norma, tornam-se o caminho comum.

Iniciativas autônomas, ainda que favoráveis ao exercício do ofício de aluno, não são valorizadas e ocorrem num fluxo espontâneo, independente dos feedbacks recebidos. Estão sujeitas ao risco de não serem compreendidas, porque associadas

a desperdício de tempo e esforço, a conversas, bem como a movimentação infundadas.

Expressões de autonomia, favoráveis à aprendizagem dos conteúdos estabelecidos, são frequentes e não percebidas pela professora da turma (também pela de música), como o facto de empenharem-se, por conta própria, logo após retornarem de um recreio, para copiar o que está no quadro de forma a não se atrasarem em relação à programação docente. O fazem por livre escolha, e em determinada ocasião assim que observam a professora dedicar-se a conversar com um grupo de alunos a respeito de um conflito ocorrido no recreio. Ao dar por resolvida a situação a mesma redireciona a atenção ao grande grupo, não menciona a iniciativa coletiva do trabalho autónomo, entretanto interroga o grupo sobre quem “ainda” não terminou, e dirige-se a esses, apressando-os com recomendações a não serem distraídos ou lentos.

Na ocasião, mesmo as crianças com maior dificuldade esforçavam-se para copiar uma longa listagem de palavras terminadas em “as, es, is, os, us”, para o que adotaram a posição de escrever entre o em pé e o sentado, o que tem o sentido de facilitar a visualização das palavras no quadro de escrever.

No geral, essas boas iniciativas das crianças deixam de ser assinaladas, mas não só, são subestimadas ou distorcidas. Em decorrência de uma interpretação equivocada de que as dificuldades para a rápida conclusão das tarefas são produzidas por distração, esse grupo é alvo de críticas.

Em sala de aula há um programa e uma dinâmica de trabalho sobre os quais as crianças não ousam questionar ou sugerir mudanças. Sentam-se no lugar determinado pela professora, executam todas as atividades apresentadas e respondem apenas quando perguntadas, embora levantem a mão para indicar desejo de participar sempre que questões são lançadas ao grupo.

As iniciativas autorais ocorrem no espaço das interações entre pares, de forma a não serem percebidas pela professora.

Em relação ao lugar que ocupam na sala não mostram clareza sobre o porque da escolha, mantida ao longo do ano, com algumas observações a terem mudado devido a conflitos. *“Ninguém escolhe, é que desde o principio da escola, é nos sentávamos, nós tínhamos, mas agora como começava a confusão começou a ficar embaralhado e então é, nós todos começamos a mudar de lugar.”* P5♂7G1. *“Quando vínhamos para o 1º ano era... na lista, na escola a amarelo estava escrito*

“G” à beira do “P5♂7G1”; “P1” à beira da... que não sei” e, depois quando eu separei do “P5♂7G1” porque ele, muitas vezes, vinha-me chatear, falar para mim.” P2♂7G2. Dizem que não pedem para mudar de lugar, entretanto referem situações de conflitos devido à proximidade com determinados pares, o que suscita a intervenção da professora, no sentido de colocá-los em posições distantes.

Também indicam a ação da professora para definir o lugar onde devem sentar-se quando realizam o que chamam de trabalhos de grupo – considerados assim quando respondem alguma ficha em proximidade física e simultaneamente.

E – [...] podem escolher com quem querem fazer grupos nas aulas?

P1♀7G1 – Não porque alguns meninos conversam muito nas aulas e a professora já, lá na frente, naquela mesa á frente, já mudou o “J V”, o “S”, a “F”, a “P3”.

Vivenciam alguns momentos de relativa autonomia, como no horário de entrada, quando guardam materiais que não serão necessários como roupas, mochilas e outros, no armário exterior a sala. O fazem sem a intervenção da professora. Trata-se de um momento onde aproveitam, ainda que rapidamente, para comentar o que lhes interessa: contar novidades; mostrar materiais ou algum brinquedo novo aos colegas; combinar grupos e jogos para os recreios, etc. Também vivenciam brincadeiras instantâneas, cessadas quando entram na sala. Mesmo na ausência da professora, que os acompanha num momento inicial, não demoram-se mais que o necessário para dirigir-se à sala de aula.

As aulas decorrem numa continuidade de rotinas estáveis: iniciam com respostas às questões sobre o dia, local e ano. Logo a seguir realizam as atividades apresentadas pela professora, geralmente no caderno e, por vezes em folhas, na área da Matemática e da Língua Portuguesa. Não são notados critérios de continuidade ou de ligação entre uma atividade e outra. Passa-se, por exemplo, da leitura oral de um livro de literatura infantil, feita pela professora, para uma folha com exercícios de Matemática, ainda que as crianças insistam para ver as ilustrações da obra, ou mesmo manifestem interesse para comentar sobre a história.

Uma atividade específica de Matemática apresenta um problema onde cães e gatos são levados a passear juntos pela coleira, conduzidos por uma única pessoa. Esmeram-se para produzir um raciocínio preciso e dedicam-se a responder o problema, de grande complexidade para a maioria. Muitos não o compreendem e sussurram com os pares, em busca de ajuda. Alguns levantam o dedo e pedem para

ir até a secretaria da professora para obter explicações. No caminho observam como os colegas respondem. Forma-se uma fila, e durante a espera mostram o caderno uns aos outros, procuram respostas.

Não há questionamentos no grande grupo sobre gatos e cães serem levados a passear juntos pela trela. Diante dos cochichos, que dizem respeito aos esforços para compreender e responder o problema, a professora orienta para que silenciem, sem perceber ou tolerar o empenho coletivo focado na resolução da tarefa curricular.

Rotineiramente as atividades são desenvolvidas de forma silenciosa, sob vigilância constante para evitar “conversinhas”. No caso da situação problema do passeio de cães e gatos a professora decide caminhar na sala e atender as crianças que estão com o dedo levantado. Regras como essa, de manter a mão ou o dedo levantado à espera da autorização para falar estão internalizadas.

Ainda que se acomodem ao estilo do trabalho silencioso e individual, as crianças tendem ao trabalho partilhado. Enquanto desenvolvem as atividades comentam e descrevem o que fazem, denotam prazer ao mostrar essa produção aos pares, conferem detalhes, observam, explicam o que e porque fazem de uma determinada maneira. A passagem da professora entre as mesas, e o seu olhar ao que realizam supre, de certa forma, o processo partilhado entre pares e proibido no contexto.

O olhar adulto entra numa lacuna do olhar de iguais, uma espécie de concessão das crianças: concordam com o modelo, com o sistema que lhes exige obediência, portanto com o script formatado de aluno. Entretanto, permanece a expectativa do olhar de um “Outro”, preferencialmente um dos pares.

As crianças dessa turma, bem como as das demais, com variações de intensidade, apresentam-se com uma abertura interna que favorece o laço social, o vínculo e uma cultura de pares de estrutura sincrônica à diversidade de aprendizados.

Além das iniciativas contínuas para o trabalho partilhado com os pares evidenciam, desde os primeiros contatos, receptividade à minha presença em sala de aula e nos diversos espaços da escola. Preocuparam-se desde os primeiros contatos se deveriam falar em “*brasileiro*” para facilitar a comunicação, ressaltaram saber muitos termos específicos do português do Brasil, bem como imitar o sotaque, a partir de aprendizados no convívio com colegas brasileiros.

Em uma aula específica, uma menina - “P1♀7G1” - sentada mais próxima, observa que, a distância, tenho interesse no que faz. Aproxima a folha da ponta da sua mesa de forma a facilitar a visualização do que produz, avalia que pode contribuir ainda mais e, silenciosamente levanta a folha voltada para mim. A esse estratagema, com o recurso a uma linguagem através de olhares e gestos, em perfeita sintonia, recorrem quotidianamente em sala de aula para comunicar discretamente com os pares. Por fim olha-me nos olhos a espera de alguma manifestação.

Essa menina, rotineiramente a primeira a concluir os trabalhos, é requisitada pelos pares em busca de ajuda nas atividades, o fazem por meio de gestos. Responde positivamente e coopera na medida do possível. Muitas vezes o faz enquanto a professora desloca-se na sala para atendimentos individuais. Quando percebe que precisa ampliar a mobilidade para auxiliar colegas que estão mais distantes dos seu lugar pede autorização à docente, no que geralmente obtém êxito. Mantém grande descrição em todos os momentos. Não leva o seu material para que copiem suas respostas, é paciente, tranquila e clara nas explicações do processo, ou seja, opta por convidar a um raciocínio completo ao invés de dar respostas prontas. Conjuga disposição para cooperar com capacidade para sensibilizar a docente a não barra-la no apoio aos pares. Observar as lógicas de comunicação que utiliza na ajuda aos pares seria de grande valia à professora. Sua explicação é uma mais valia na medida em que representa para muitas crianças o suporte necessário para que possam desenvolver as atividades que sozinhos não conseguiriam.

Uma estratégia recorrente entre as crianças é a de aproveitar cada brecha para conferir como o colega desenvolve a atividade. Viram-se para trás ou para os lados, mostram-se as folhas de atividades e utilizam-se de gestos para sinalizar concordâncias, pedidos, esclarecer dúvidas, etc. Quando esses não são suficientes cochicham e fazem perguntas aos colegas, também confirmam hipóteses. Numa verdadeira interação dialógica conversam sobre o que fazem, questionam uns aos outros, apresentam detalhes, aprimoram o trabalho a partir das interações. Essas são estabelecidas discretamente, também revelam a exclusão e desconsideração com determinados pares.

Poucas crianças conseguem responder a situação problema que requer estabelecer correspondência entre a pessoa que leva cães e gatos para passear. Assim que finalizam a tarefa dirigem-se à secretária da professora, querem mostrar-

lhe o que fizeram. Ao irem e voltarem aproveitam para, discretamente, conferir os desenhos dos colegas e dar a conhecer o seu – representações de quantidade e associações entre a pessoa, cães e gatos. Interessa-lhes a resolução correta do desafio, para o que mostrar e conhecer os registos feitos pelos colegas, bem como conversar ainda que rapidamente sobre as formas de raciocínio adotadas parece-lhes indispensável. Esse aspeto é desconsiderado pela professora, focada exclusivamente na vertente numérica da atividade apresentada.

Posteriormente, ao fazer a correção a partir do quadro, utiliza os desenhos feitos pela primeira aluna a terminar como base da explicação, com vistas a tornar compreensível o raciocínio lógico necessário, ainda obscuro para grande parte da turma. A menina esforça-se para fazer um esquema em que fiquem claras as ligações entre os elementos – pessoa, cães e gatos. É apressada pela professora que assume a explicação. Não há qualquer comentário positivo à aluna.

A lógica é complexa e a elucidação confusa, são 2 cães e 3 gatos, que de acordo com a professora, formam pares para passear. Poucas crianças chegaram a esse resultado, algumas o copiaram dos pares e outras do quadro, à medida em que a professora apresentava as respostas. Registrar a resposta correta parecia ser a preocupação imediata, talvez porque compreender o processo de raciocínio, tentado tantas vezes, poderia parecer-lhes uma possibilidade distante. O apagar e refazer no quadro, das linhas de ligação entre cães e gatos pela professora, com vistas a explicar às crianças que evidenciavam não ter compreendido o processo não produziu o entendimento esperado. Expressões, registos e comentários das crianças indicavam que não percebiam mais que uma correspondência abstrata. Desde a apresentação da atividade uma única forma de explicação foi oferecida pela professora, e na sequência, a apropriação do desenho da aluna, entretanto impedida de partilhar a sua forma de raciocinar e solucionar o problema, não representou novas possibilidades de entendimento porque foi utilizada de forma fragmentada, apenas para ilustrar o já repetido, e na circunstância enigmático ponto de vista do adulto.

Em sala de aula é recorrente a intervenção da professora para evitar o barulho e a movimentação. Uma criança em pé é uma imagem que desencadeia ação imediata de repressão, independente de qual seja o motivo. As normas lembradas a todo instante são para que mantenham o silêncio e permaneçam sentadas. As crianças seguem-nas, entretanto tendem a contorna-las e a

estabelecer outra ordem. Silenciar é submeter-se a uma condição de dependência da percepção e da sensibilidade da professora, ou seja, ainda que essa permaneça atenta, sua intervenção se dá sobre elementos interpretativos, no contexto tomados como a fiel tradução da linguagem das crianças. Não deixa de ser um modelo polarizado, em que a dominância do saber adulto se dá por meio do silenciamento da infância.

No caso da agitação associada ao esforço para resolver o problema matemático, foram firmemente repreendidas no momento em que muitas estavam em pé, a conversar. A atitude autônoma, de partilha e ajuda mutua, foi nivelada a uma conduta inadequada ao ofício de aluno. Contradições de um modelo de organização escolar que teme e desconhece a participação infantil, resiste a questionar-se, e ainda concorre para que direitos sejam significados como transgressões. *“[...] porque como eu disse antes, houve uma confusão hoje de manhã que todos estavam a levantar-se por causa da Matemática, queriam todos levantar-se...”* P5♂7G1.

O trabalho individual e silencioso como rotina diária em sala de aula é monótono, de forma que as crianças protagonizam micro evasões durante as atividades que exigem um tempo maior para a sua realização: pintam, fazem enfeites na folha, observam propriedades dos objetos que estão sobre a mesa, ou do ambiente. Em situações quotidianas, aquelas que concluem as tarefas impacientam-se por ficarem sentadas, quietas e sem nada para fazer. Aos poucos levantam-se, movimentam-se e encontram alternativas para cochichar com os pares, mantendo controle permanente sobre a ação corporal, de forma a não chamar de imediato a atenção da professora. Habitualmente e num curto espaço de tempo, essa intervém, para que voltem aos lugares e silenciem. Trata-se de um roteiro previsível, de automatismos, e permanentemente a margem da reflexão educativa.

Habitualmente a correção segue um modelo único. A professora escreve as respostas no quadro, ou chama algum aluno para fazê-lo. Observo uma cena específica, relacionada ao problema matemático referido anteriormente em que, como último recurso diante da dificuldade da turma, um menino é chamado porque desenha muito bem, conforme ressalta a professora. Não só o desenho é muito bem feito, como revela que o problema matemático foi respondido corretamente. Essa lógica seletiva, de orientação inatista, concorre para reforçar determinado repertório

de habilidades, afirma as competências de alguns, e reforça as impossibilidades de outros, no caso para desenhar.

O menino que desenha no quadro é perfeccionista, demora-se ao detalhar e a aprimorar o registo. É apressado com o pedido da professora para simplificar e desenhar apenas a cabeça de cada cão. Concorde, desenha a primeira, na segunda não se satisfaz, apaga e reinicia. O faz sob pressão para que seja rápido, ainda que os pares observem com atenção as formas que surgem com o traçado em giz.

A escola faz a pregação de que cada aluno deve dar o seu melhor, entretanto o melhor faz-se um padrão variável, volátil e condicionado a administração do tempo pela docente. Na situação específica, enquanto a professora responde a pedidos para observar individualmente os trabalhos e afasta a atenção do quadro de giz, forma-se um grupo de ajuda ao redor do menino que desenha no mesmo. Inicialmente, todos a discutir as minúcias do desenho, despreocupados com o raciocínio exigido para a resposta. Logo a seguir há uma intervenção da docente, no sentido de dissipar o grupo e utilizar o desenho para explicar, mais uma vez, da mesma forma que as anteriores. Ao contrário do sentido atribuído ao desenho pelas crianças, a professora reduz esse recurso a um instrumento facilitador do raciocínio para resolver o problema, despido de elementos simbólicos e de outros do interesse infantil. As duas crianças que desenharam foram capazes de equacionar autonomamente o desafio, e mostram intenção de partilhar com os pares como percorreram esse caminho, entretanto na dinâmica da aula há uma única voz que “ensina”, a do adulto.

Nos momentos que antecedem os recreios, dedicados ao lanche, utilizam o pequeno espaço de autonomia para brincarem. Formam pequenos grupos enquanto comem. Um saco plástico que envolve o pão é levantado e deixado cair inúmeras vezes sobre a mesa, de forma a observarem minuciosamente a sua trajetória de queda. Uma caixa de achocolatado é perfurada, em ação experimental por várias crianças, a tampa de metal de um vidro de sumo é transformada em carro que circula e faz curvas por entre os farelos de pão. O carro/tampa é negociado entre os pares. Conjugam o lanche e brincadeira de forma que não haja a necessidade de mudarem de lugar ou fazerem cessar uma das atividades. Optam por esse momento lúdico, mesmo sabendo que o sinal para o recreio será ouvido antes que terminem de lanchar, o que os obrigará a comer a parte final apressadamente, ou mesmo a abrir mão dela.

Ainda, no espaço de autonomia, optam se aceitam ou não o lanche oferecido pela escola.

O retorno dos recreios é feito em fileiras e, imediatamente retomam as atividades pendentes.

Nesses intervalos escolhem os jogos e brincadeiras, sempre sob alguma tensão. Os meninos precisam negociar lugar na equipa de futebol, as meninas devem organizar-se em atividades que não ocupem o espaço central, utilizado pelos jogadores, na sua maioria meninos. As meninas que gostam de fazer pinos na parede do pátio coberto precisam conquistar um espaço livre, e contar com o bom humor das funcionárias/auxiliares. Em relação a essa atividade, a ideia geral, notadamente a da funcionária que mais permanece no espaço, é de que se trata de iniciativa de alto risco aos praticantes, também causadora de estragos às paredes da escola. Trata-se portanto de ação ora tolerada, ora proibida.

Essas condições adversas determinam uma especificidade ao uso dos espaços, à escolha dos pares e das atividades, bem como limitam aprendizagens e o grau de satisfação nos tempos livres.

Esse modelo de educação escolar, que comporta exceções, concretiza-se em sentido contrário à participação e à autonomia das crianças. As iniciativas autónomas de organização infantil, dirigidas ao exercício do ofício de criança, não parecem ser valorizadas pela escola. O erro é tratado como inaceitável: uma resposta errada, registada por um aluno no quadro faz com que se escute o seguinte comentário: “[...] *é um disparate, quando não souber... cala-te.*” O porquê do aluno ter apresentado aquela hipótese não é cogitado.

O descarte automático da voz da criança constitui um padrão discriminatório estável, dessensibilizado das transformações que renovam, reconstroem e humanizam as relações e interações na escola. Essa acomodação ao exercício do poder e domínio de uma geração sobre outra é entrópica na medida em que decreta reduções à vida democrática institucional, e impede a afirmação de uma comunidade de aprendizagem potencializada pela participação efetiva dos seus diversos protagonistas.

Entre as estratégias da professora está a concessão de uma autonomia condicionada ou conveniente, que implica atribuir função e poder específico a determinado aluno para que exerça ação autoritária sobre os pares. *“A professora, no outro dia mandou-me buscar os meninos que estavam a jogar a bola e eu não os*

conseguia parar para ir para a aula, então eu fui buscar uma funcionária para me ajudar e ela ajudou-me.” P1♀7G1 Este relato foi feito por uma criança que, espontaneamente é promotora da inclusão entre os pares, é solidária em sala de aula, respeitosa e dialógica. São valores ou princípios morais mantidos nos limites da invisibilidade na escola, sujeitos à relativização ao longo do tempo em decorrência de vivências favorecidas pela intervenção “educadora”, como por exemplo a adesão ou a associação ao poder dos mais fortes, aberta como possibilidade no episódio descrito acima.

Reconhecem a necessidade dos amigos e buscam estabelecer uma rede de ajuda mútua. Citam os padrinhos e as madrinhas, alunos do 4º ano, como fator de proteção, de apoio, e como elementos concretos de intervenção nas situações onde há conflito. Nesse aspeto dizem contar com a liberdade para fazer a escolha, assim como o/a colega escolhido/a tem liberdade para não aceitar o(a) afilhado(a) e escolher outro/a. Nem todas as crianças do 1º ano contam com um padrinho ou madrinha, nesse processo que parece encaminhado exclusivamente por elas. *“Mas isso são as auxiliares e os padrinhos (sobre quem ajuda a resolver as situações de conflito), mas eu não tenho padrinho. Eu escolhi padrinho, mas ela trocou-me pela “F”.”* P3♀7G1 Os padrinhos são referências importantes nos recreios, e aparecem como primeira resposta sobre quem os ajuda quando enfrentam-se por estarem zangados uns com os outros, ou mesmo por sentirem-se ameaçados. *“Os padrinhos! Por exemplo, eu sou afilhado do “R” do 4º C... e o “L” é afilhado do “G” do 4º C...”* P5♂7G1

Posteriormente, “P3♀7G1” reafirma que não conta com padrinho. Note-se que serve-se do substantivo masculino, embora refira-se a ter sido abandonada pela madrinha. Seu discurso indica adoção da norma comum e generalizadora de linguagem, que prioriza a conversão para o gênero masculino. Essa tendência também é observada na narrativa de “P4♀7G1” *“São as auxiliares, as... e os padrinhos e os amigos.”* No Caso das auxiliares não há possibilidade de flexão de gênero porque são todas mulheres, entretanto em se tratando dos pares, há meninos e meninas, ou rapazes e raparigas unificados na narrativa em “padrinhos e amigos”. O substantivo “meninos” é amplamente utilizado, no discurso de todas as crianças entrevistadas, também de educadora, professoras, professor e funcionárias – assistente e auxiliares -, para designar a totalidade. Assim, a expressão usual

“meninos” designa o conjunto de crianças, e reflete uma tradição cultural naturalizada de poderio masculino na dimensão da linguagem.

Os recreios também são palcos para manifestações de autonomia, de altruísmo e solidariedade. “Às vezes é a minha madrinha, às vezes são as auxiliares e às vezes quando alguém está assim triste eu também ajudo.” P1♀7G1 Essas práticas passam ao largo do diálogo intergeracional em sala de aula, e de outras abordagens de valorização no âmbito escolar. Apenas vivências conflitivas não resolvidas ou consideradas de maior gravidade são retomadas por iniciativa docente.

Contam com grupos estabelecidos e permanentes para brincar, entretanto há alguma mobilidade relacionada a estarem magoadas umas com as outras, a eventuais disputas pela posse e uso de brinquedos, a conflitos na escolha dos companheiros de jogos e brincadeiras, etc.

Embora resgatem lembranças raras e prazerosas de aulas no pátio envolvendo atividades físicas, não se mostram críticos diante da decisão docente de suprimir as aulas de Atividades Físicas. Valorizam as oportunidades educativas que mobilizam vivências corporais, como a Oficina de Capoeira.

P3♀7G2 – *Nós fazemos sem professor, nós conseguimos. As minhas amigas já conseguem fazer o pino na parede...*

E – [...] *fazem sozinhas?*

P3♀7G2 – *Sim, a roda...*

P1♂7G2 – *Eu aprendi sozinho.*

P3♀7G2 – *A “A L” conseguiu e depois ensinou às suas amigas porque ela anda na capoeira e eles fazem isso.*

E – *Aprendeste?*

P3♀7G2 – *Ainda não, ainda estou a aprender.*

P2♂7G2 – *Aprendi na capoeira a fazer o pino, mas antes não sabia, quando saí por alguns tempos da capoeira ia treinando. Já consigo fazer o pino até a andar também porque o professor também dá, consegue fazer a andar.*

A proibição sobre fazer o pino na escola, sob a justificativa protetora ou higienista – manter as paredes limpas -, é sintomática do distanciamento entre gerações em vigor no modelo escolar. Torna visível a parcialidade da gestão dos processos, e a superficialidade das interações entre adultos e crianças, na medida

em que essas são desconsideradas no seu potencial e nas iniciativas autorais, por várias formas impedidas de exercer sua condição de cidadania, contraditoriamente numa instituição universalizada em nome da garantia dos direitos básicos da infância.

7.2.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulações do ofício de criança e de aluno

A participação dos diversos agentes educativos converge em sentido único. Embora sejam diferentes os percursos formativos profissionais e as funções exercidas na escola, as práticas concorrem para a afirmação daquilo que a cultura dos adultos compreende como o bom exercício do ofício de aluno. Descuidam da garantia que deveriam assegurar no espaço institucional, ao pleno exercício do ofício de criança.

Para tanto, a organização unilateral da vida da criança na escola, inspirada no pressuposto de que o êxito decorre da sujeição às expectativas adultas e ao roteiros de ação infantil pré-estabelecidos, é garantida com o recurso a aplicação de castigos nos casos em que há afastamento ou quebra daquilo que foi definido por uma das partes, como conduta ou comportamento pertinente ao bom exercício do ofício de aluno.

São inúmeras as referências discursivas aos castigos, aplicados pelos profissionais das equipes educativas que atuam na escola. *“É proibido (sobre brincar em sala de aula), senão a professora põe de castigo... P5♂7G1 “[...] depois a professora põe essas miúdas, menos a P4... põe a P3 de castigo.” P2♂7G1 “[...] há muitos lugares que eu fico de castigo, no almoço nunca... às vezes quando estou a trabalhar o “G” foi dizer uma coisa que eu não sei o que é que eu fiz, eu não fiz...” “O castigo foi trabalhar na sala dos pequenos, e o castigo do intervalo é... ficar sentada a olhar os meninos.” P3♀7G1 “[...] as vezes quando nos portamos mal no refeitório, a “S” diz que nós todos... vão ficar todos de castigo e só saímos quando ela mandar.” P5♂7G1 “[...] porque alguns meninos falam muito no almoço, depois a “S” não gosta de ouvir barulho no refeitório e zanga-se, e depois diz “todos os meninos que almoçam cá ficam de castigo” P1♀7G1 “[...] um dia um menino que estava com camisola curta, estava a chover depois ele foi para lá, para a chuva, foi para o*

parque andar, foi andar de baloiço e depois uma auxiliar pos de castigo, por causa que ele estava a andar de baloiço na chuva.” “As vezes põem-nos de castigo ou diz assim “se vocês fizerem isso mais uma vez vão ficar sem brincar uma semana, ou vão ficar de castigo até tocar as 13h30.” P5♂7G1 “[...] a funcionária faz-nos perguntas, se um começou de propósito sem o outro fazer nada, e eu digo que sim, e depois ela vai pô-lo de castigo.” P2♂7G1 “[...] As vezes quem fica de castigo vai para aquela sala trabalhar sozinho. (sala da Caf) P?G1 “[...] quem falar não tem intervalo, e quem brincar fica no intervalo de castigo.” (sobre o refeitório) P3♀7G2 “A professora chamou o pai do “S” e do outro miúdo e foram para casa os dois de castigo.” P2♂7G2 “[...] chamam às vezes nomes às funcionárias... ficam de castigo.” P5♂7G1 “Eles podem pôr-nos de castigo, ou pôr de castigo o que nos está a chatear.” P4♀7G1. “Ficamos de castigo como naquela vez em que nós íamos antes aos insufláveis e como íamos a falar... como estávamos sempre a falar nós quase não íamos, mas fomos.” “[...] ele já ficou um dia de castigo na aula de... ou foi na aula de Ciências ou na aula de Música ou na aula de Inglês, porque ele tinha chegado atrasado e a professora mandou ele ficar sentado a olhar para a parede com os ombros assim.” P3♀7G2. “A “S” muitas vezes, quando alguém está a falar, bate com a colher bué de força na mesa de lá e depois quando... quem falar fica de castigo.” (sobre o refeitório). P2♂7G2

“P1♂7G2” contesta os colegas nas referências ao carácter rotineiro dos castigos, e refere ter uma vaga lembrança de um colega punido por ter tirado a camisola e o calçado no pátio. “Nem vamos de castigo nunca. Um dia ou não sei... não me lembro quem é que ficou de castigo aqui da nossa escola, estava, já não me lembro quem era, ficou, estava lá a brincar, descalçou-se tirou a camisola um dia e depois a prof.^a G viu pegou nas orelhas dele, á força, e pôs no castigo.”

As crianças referem-se aos profissionais da escola como funcionárias, senhoras, empregadas, auxiliares, professora, professor e diretora”. “Senhores” é utilizado para se referir aos voluntários que, em determinado período do ano letivo, animaram os recreios.

São unânimes ao reconhecer a proibição para brincar em sala de aula, e identificam uma única possibilidade de o fazerem sem fugir aos limites do permitido.

E – Vocês conseguem brincar na sala?

P3♀7G2 – *Não, mas com a professora de Ciências talvez. [...] porque ela ensinou-nos a fazer um helicóptero, de papel.*

Interpretam como necessária a presença e mediação dos adultos nas vivências lúdicas. “[...] *tinha aqueles senhores que vinham cá nas terças, hoje estávamos a jogar basquete e muitos meninos estavam a fazer batota e eu fiquei chateada porque não corrigiam as faltas.*” P1♀7G1 Percebem contradições nas formas de intervir: “[...] a “S” diz “vão ficar uma semana sem intervalo, mas só ficam um dia.” P?♀7G1; bem como manifestam paciência histórica diante do descuido educativo com as suas necessidades vitais, e de certa forma o reparam alterando referências temporais que revestem de continuidade o que foi iniciativa descontinuada: “[...] *com a professora “G” fazemos jogos.*” P4♀7G1. Narrativas detalhadas, convergentes e feitas em diferentes momentos, indicam que as situações de jogos ocorreram apenas no ano anterior, quando estavam na pré-escola, e como situação única no corrente ano.

Essa disposição tolerante, ou adaptada a um contexto de decisões docentes absolutas, no qual não sentem legitimidade para sugerir ou reclamar, permite-lhes constatar sem questionar o facto de não lhes ser oferecida a disciplina de Atividades Físicas, o equivalente da Educação Física.

P2♂7G1 – *Nós não temos Educação Física.*

P5♂7G1 – *Nós já não temos Educação Física e nunca temos.*

P2♂7G1 – *Só vamos ter no 2º ano, no 3º e 4º.*

Confirma-se também a aceitação incondicional das ações docentes quando não manifestam estranhamento diante do juízo de valor da professora de que ao conversarem uns com os outros, em sala de aula, estão a brincar. Não argumentam ao serem repreendidos ou acusados de estarem a distrair-se, divagar ou a brincar, quando o que estão a buscar é ajuda para realizar as tarefas com qualidade, para o que a aproximação e comunicação com os pares é relevante.

Também atribuem legitimidade à ação dos demais profissionais, quando intervêm para assegurar proteção, ou até mesmo quando impedem brincadeiras pelas quais tem imenso gosto: “*Ajudam a resolver as lutas...*” P2♂7G1; “*Tentam ajudar os meninos que estão magoados... quando andam a luta, quando chateiam-se um com o outro.*” P1♂7G1 “[...] “A dona “H” quando a “B”, a “F”, a “A” estão a fazer o pino na parede e a “L”, estão a fazer o pino na parede, elas, a dona “H” diz para

elas não fazerem isso só que elas continuam, a “F” continua e depois quando... a dona “H” vai lá pela segunda vez, elas as quatro fogem...” P2♂7G1.

Nos grupos com as crianças emerge a percepção das nuances, complexas e por vezes contraditórias, que condicionam a sua participação no contexto. Reconhecem a fragilidade e a inevitabilidade da obediência diante do modelo educativo, percebem as incongruências dessa estrutura, e ocupam os pequenos espaços de autonomia para conciliar as demandas de ofícios, assimetricamente valorados nessa estrutura.

Ainda que não o façam em tom de queixa, ressentem-se com as atitudes ríspidas, e por vezes de intervenção corporal, das funcionárias no refeitório: *“A “S” muitas vezes, quando alguém está a falar, bate com a colher bué de força na mesa de lá e depois quando... quem falar fica de castigo...” P2♂7G2. “Eu ainda quero dizer... nos almoços, quando alguém fala, a “S” não pode fazer só isto ((explica e demonstra)), também pode fazer isso na cadeira e a Dona “M”, quando nós estamos a conversar e ela ((explica e demonstra)) e puxa a nossa cadeira para a frente para comer.” P3♀7G2.*

Descrevem práticas de contenção corporal no refeitório, por parte das funcionárias, estranhadas ainda que sejam frequentes, na medida em que são geradoras de mal estar, medo, e possivelmente recebidas como ações excessivas, descontroladas, e contraditórias aos discursos perante outros segmentos da comunidade escolar. Sob ameaças de punições e castigos são exigidas a manterem-se contidas no bom exercício do ofício de aluno, fragilizando-se a escola como *lócus* de convivialidade e de bem estar infantil, nos diversos tempos e espaços educativos.

Percebem, no contexto, uma prática que sugere descrédito da intervenção dialógica. O mesmo recurso condenado pelos adultos, quando utilizados pelas crianças nas suas interações, é utilizado em situações onde parece não haver mais disposição à busca de alternativas, que não sejam as de intervenção corporal.

P2♂7G2 – Os adultos?! Um dia o “J” estava a... bateu num miúdo e começou a deitar sangue à boca de um miúdo e um dia também, ontem, o “J” tirou os sapatos e ficou a andar e a Professora “G”, a D.^a “M” e a D.^a “C” estavam a pegá-lo pelos braços para ir à professora. Ele estava sempre a tentar não ir e depois foi para lá e ficou de castigo muito tempo.

P1♂7G2 – *Quando o “J”, esse rapaz, quando ele se porta mal, não sabes o que as funcionárias lhe fazem, pois não?! Não só lhe pegam pelo braço como também lhe pegam pela cabeça.*

P3♀7G2 – *Eu já vi. A Dona “M” a segurar pela cabeça e essas duas funcionárias a segurar pelos braços ((risos)). Ele sempre a saltar ((risos)). Sim, saltava a fingir que aquilo era um baloiço.*

A considerar que a situação descrita acima ocorreu num recreio, e foi presenciada por muitas crianças, faz-se possível conjecturar sobre uma ação adulta moderada para conter “J”, bem como sobre esse ter dificultado ainda mais a tarefa de ser imobilizado diante de uma plateia atenta ao desenrolar dos fatos, e também por isso de ter-se esforçado para evidenciar um sentido de estar a divertir-se. É possível que se explique assim a conotação lúdica agregada ao momento de tensão.

Em sala de aula ações “disciplinadoras” são imediatas e menos flexíveis, especialmente em relação aos alunos com menor desempenho escolar. Em que pese a grande diversidade, todas as crianças esmeram-se e dão o melhor de si nas atividades escolares, estejam cansadas ou não, tenham compreendido bem ou parcialmente as atividades. Há um compromisso individual com a totalidade das tarefas apresentadas e com o bom exercício do ofício de aluno, associado à responsabilidade, disciplina corporal e ao sucesso nas aprendizagens.

7.2.2 – Processos socializadores na escola

7.2.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar

O tempo vivido em sala de aula é uma prática de trabalho individualizado e rotinizado: ficar atento à explicação da professora; copiar; resolver os exercícios e acompanhar a correção. Logo ao concluir das tarefas algumas crianças fazem questão de mostrar à docente o que produziram, outras relutam, encontram formas de inventariar as produções dos colegas, ou ainda comparam primeiramente o que foram capazes de realizar a partir dos registos feitos no quadro, durante a correção. Só então ensaiam apresentar cadernos ou fichas a ela.

Interações estabelecidas furtivamente entre os pares, enriquecem o dia a dia em sala de aula. Representam possibilidades diversas como a concretização das

aprendizagens objetivadas pela professora em atividades silenciosas; o contato lúdico mediado pela linguagem expressiva, com recursos ficcionais, e fonte de prazer; a autonomia para produzir micro transformações em tempos e espaços geridos por terceiros.

São pontuais as alterações nessa dinâmica de trabalho: a vinda de uma mãe para a leitura de uma obra de literatura infantil; a participação de estagiárias de algum projeto conveniado com a escola; ou eventuais passeios em datas comemorativas.

Sentam-se sempre nos mesmos lugares, com pequenas mudanças durante o ano letivo. O trabalho é eminentemente individual, entretanto resistem a que seja um trabalho de todo solitário. No decorrer das atividades partilham impressões, buscam solucionar dúvidas, ajudam-se e criticam-se. Poucas crianças interagem no sentido de copiar o trabalho do colega, entretanto referem que há essa intenção, e a situam nos pares com menor desempenho, ou não reconhecidos nas suas capacidades, entre os quais se encontram os de etnia cigana.

Em sala de aula, por iniciativa das crianças, são frequentes as situações de ajuda mútua e de trabalho partilhado. Para tanto, cochicham, passam-se cadernos, e quando essas estratégias não resultam, arriscam alternativas de aproximação física. A mobilidade pela sala, justificada à professora como o pedir ou emprestar materiais, ou ir até a lixeira, busca o conhecimento sobre o que e como os demais colegas estão a fazer as atividades. Há o gosto por mostrar as próprias produções, como por observar as dos demais. Se, por instantes distanciam-se do foco na atividade, logo e espontaneamente a retomam. Há um grande notável empenho individual e coletivo para dar conta, da melhor forma, da tarefa.

Trabalhos em grupo não são rotineiros, quando ocorrem são definidos pela professora, e podem responder mais à necessidade de agilizar a realização das atividades do que a uma experiência socializadora.

As crianças com maior dificuldade para desenvolver as atividades orientadas pela professora são pouco procuradas pelos pares. “G♀7”; “C♂7” e “J♀7” são depositárias das maiores resistências e exclusão. Não se observa interesse por parte dos colegas em conferir o que estão a fazer, a não ser para desqualificá-las publicamente, nem disposição para permitir que as mesmas observem registros dos demais pares, entretanto, as três persistem nas tentativas de proximidade e participação. Em algumas situações são ridicularizadas naquilo que desenvolvem,

nitidamente por dois colegas, “P2♂7G1” e “T♂7”, atentos para não serem percebidos pela professora nas violências que cometem. Por outro lado, há uma menina, “P1♀7G1”, sempre disposta a ajuda-las, e o faz sem subestimá-las. Concretiza os apoios com discrição e otimiza cada dose de condescendência docente para movimentar-se pela sala. Nada indica que busque a valorização diante dos colegas ou da professora, na medida em que nos diversos tempos e espaços da vida escolar mostra-se ética e vocacionada à cooperar, também com pares de outras turmas.

“J♀7”, com algumas deficiências, apontada como distraída pela professora, é também “visitada” por alguns pares que criticam e riem-se dos seus registros. A pensar numa graduação da exclusão, é a mais visada e alvo contínuo de desqualificações, bem como de outros atos violentos, praticados por alguns dos pares. De forma mais branda, na medida em que lidera algumas atividades de grande interesse nos recreios, “C♂7” também é isolado e desvalorizado na forma de exercer o ofício de aluno.

P2♂7G2 – E é o “C”, antes fazia a letra mal, agora faz a letra bem. A “J”, sabe como é que ela faz? Olhe para aqui para a mesa ((exemplifica)). E mete uma letra só num caderno todo, uma letra, numa linha abaixo até cima, numa folha de caderno. O que é que estava a falar?

E – Há crianças na turma de vocês que se queixam dos outros...?

P2♂7G2 – Eu às vezes do “C” e da “J”. O “C” um dia, na aula de ciências, estava a dar arrotos na minha... na parte da minha fila da mesa. E a fazer com os olhos uma coisa que vai por aqui e a assustar, mas a mim não me assusta.

E – O “C”?

P2♂7G2 – É um cigano e muitas vezes não lava os dentes. Eu nunca brinquei com ele.

P3♀7G2 – Porque ele só vai jogar futebol. E a “J” um dia puxou-me os cabelos e estava-me a empurrar debaixo de uma pedra perto da escola, naquele descida ali, naquela parte vermelha, onde tem aquela parte de terra, ela estava a tentar empurrar-me para lá. Mas depois ela não conseguiu porque quando ela ia-me empurrar eu fugi logo para o outro lado e ela é que caiu e ela bem mereceu.

P3♀7G2 – Eu nunca gostei da “J” nem do “C” porque eles podem trabalhar na mesma mesa, mas vão sempre... mas eles planeiam alguma coisa para nos fazer

mal. O “C” já me deu para aí cinco estaladas só num dia, a “J” já me tentou atirar para fora da escola, mas e depois eu peguei nas pernas dela, “pum”, atirei-a para o chão ((risos)). Ela ia-me fazer o mesmo.

Nos recreios os pares de brincadeiras são, preferencialmente, os colegas de sala, com boa participação dos colegas da outra turma de 1º ano. Valorizam muito o facto de terem como padrinhos e madrinhas os colegas de uma turma de 4º ano. Estabeleceu-se um sistema de proteção e, em casos de dificuldades com outras crianças, os padrinhos e madrinhas intervêm, na mediação dos conflitos, e conforme relatam as crianças do primeiro ano, sempre de forma favorável a elas.

Nem todas as crianças têm padrinhos e madrinhas. Dois dos alunos com dificuldades foram abandonados pelo padrinho e pela madrinha respetivamente. As crianças de etnia cigana recorreram a outras do mesmo grupo étnico, de forma a contarem com um padrinho ou madrinha.

Essa relação entre crianças de anos diferentes mantém-se de forma espontânea e não há qualquer intervenção dos adultos, no sentido de regulamentá-las. Isso fica por conta das próprias crianças. Os vínculos são estabelecidos e mantidos nos momentos de recreio, seja quando os padrinhos e madrinhas são chamados para ajudar nas situações de conflitos, seja quando autorizam a entrada dos menores em jogos de futebol, ou outros. É, eminentemente um sistema de gênero, quase inexistente entre as meninas. Embora tenham madrinhas, não se nota um vínculo que mantenha a aproximação, como no caso dos meninos.

Com frequência as crianças do 1º ano intervêm, para ajudar, quando percebem os pares em situações delicadas. Os/as amigos/as são concretamente fonte de ajuda. Entretanto, esse apoio é seletivo e direcionado para as crianças pelas quais nutrem simpatia.

As relações de amizade estabelecidas na escola restringem-se, na maioria dos casos, a esse convívio. *“Eu não brinco com meninos da escola, nunca encontro, nem combino para brincar.”* P3♀7G1. Ocorrem encontros ocasionais em centros comerciais onde apenas dizem “olá”, ou nas imediações de onde moram, considerando que algumas crianças são vizinhas. *“Eu já encontrei o “A” porque ele vive na mesma casa que eu. Vive no mesmo prédio”.* P3♀7G2. Apenas duas crianças referiram encontros intencionais.

P2♂7G2 – (...) *um dia já encontrei a “A” no Continente e um dia o P1 no parque. Com ele eu encontro quase todos os dias porque vive à minha frente.*

E – *Vocês se encontram para brincar?*

P2♂7G2 – *Sim, às vezes eu convido-o para ir ao parque brincar comigo. À minha casa já foi três dias.*

Fora isto, algumas comemorações de aniversário permitem que um colega frequente a casa do outro, são entretanto situações pontuais.

A turma nutre preconceito especialmente diante da colega de etnia cigana, “G♀7”, e em relação a “J♀7” - menina com alguma diferenciação pela deficiência que apresenta. Essa dificuldade do grupo revela-se nas tentativas de excluí-las do convívio no pátio, ignorá-las em sala de aula, e dirigir-lhes um tratamento discriminatório:

P3♀7G2 – *Porque na sala de aula a “G” nunca me deixa em paz e está-me sempre a pedir tesoura, tesoura, tesoura, todos os dias?*

E – *Quem?*

P3♀7G2 – *Eu digo “pede a outro”.*

P2♂7G2 – *A cigana.*

P3♀7G2 – *Eu digo “pede a outro, pede ao “A”, nunca ninguém dá uma tesoura porque ela tem uma guardada, de certeza.*

Em relação aos dois meninos de etnia cigana, “C♂7” e “S♂7” há um contexto menos acentuado de exclusão do que o vivenciado pela menina da mesma etnia. Em relação a “S” não se observa rejeição dos pares.

Fatores diferentes se relacionam a essas nuances na pertença ao grupo de pares. “S” tem um perfil atípico em relação ao grande grupo de crianças da sua etnia que estudam na escola, e ao imaginário que sobre elas se constituiu. Ainda que com algumas dificuldades, desempenha o ofício de aluno de forma muito próxima ao do grande grupo de pares. Por sua vez “C” apresenta um perfil extrovertido, assertivo, participativo nos jogos e brincadeiras e nas aproximações com os pares. Contudo, se participa nas brincadeiras e jogos, nos quais demonstra grande capacidade rítmica e musical, é subestimado na capacidade de aprendizagem e no desempenho escolar. Em sala de aula está sempre à margem, atrasado pela dificuldade em realizar as tarefas. Apesar da desvalorização docente e dos pares, não desiste nas tentativas de dar conta das atividades curriculares. Permanece desinvestido de

expectativas docentes e dos pares quanto ao seu desempenho no ofício de aluno, e portanto solitário, entregue a própria sorte no processo de aprendizagem escolar. Senta-se na fileira da frente, com a colega “J♀7”, aluna com características próprias, associadas a questões de saúde, e outras não alcançadas na investigação. Ambos permanecem de costas para os pares, e de certa forma numa condição de isolamento, devido ao lugar que ocupam. “G♀7”, de etnia cigana ocupa um lugar lateral, ao fundo da sala.

Em relação à colega “J♀7, há notada rejeição de grande parte dos pares, e por vezes maus tratos. Sua condição de “não saber” é condenada por meninos e meninas, e feita fator de exclusão, a partir de ausências: de uma mediação docente claramente inclusiva, e do necessário reconhecimento as suas capacidades e necessidades.

E – [...] há colegas nas *turma com quem vocês não brincam, não deixam brincar...?*

P4♀7G1 – A “J”.

E – *Por quê?*

P4♀7G1 – *Porque ela nos bate.*

P2♂7G1 – *Sabes por que é que ela nos bate?! Porque ela quando nasceu teve que ser operada ao coração, por isso, não... se a esta hora não tivesse... se esta hora não tivesse sido operada, já estava morta.*

P2♂7G2 – *Eu nunca brinquei com a “J” porque ela nunca pediu-me para brincar a nada.*

P3♀7G2 – *Ela não pede com respeito para jogar. Como é que pode ser? [...] a “J” foi operada ao coração e nós não gostamos de meninas assim, por isso, nós não estávamos preparadas.*

As dificuldades em relação a “J” são também explicitadas quando comentam a determinação da professora para abraçarem-se nos momentos destinados à conciliação:

P3♀7G2 – *É o abraço de 10 minutos.*

E – *E isso funciona?*

P3♀7G2 – *Funciona, isso funciona, mas depois isso não funciona comigo assim, isso funciona comigo só quando for com a “F” ou com a “A” ou com a “P1♀7G1”, com a “J” nunca. Eu nunca fiz de simpática com a “J”. É assim, a fingir que o P2 é a “J”... ((explica como faz)). E depois eu faço-lhe o mesmo a ver se ela gosta.*

E – *Ela não consegue abraçar?*

P3♀7G2 – *Não. Ela não gosta de abraçar, nem dá um beijinho.*

E – *E tu consegues abraçar a “J”?*

P3♀7G2 – *Eu?! Nunca, nunquinha, nunca vou fazer isso.*

Como alvo constante de agressões, também há “P3♀7G1” protagonista ativa de lutas a sério e a brincar. Muitos desses conflitos avançam a partir das características da sua participação corporal e ficcional nas brincadeiras, tão intensa quanto peculiar entre os pares. “P5♂7G1” diz não gostar dessa colega. “[...] *Ela não presta para nada* ((risos)).

Os pares de jogos e brincadeiras são geralmente, escolhidos entre os amigos. “*Nós escolhemos quem joga connosco ou se for simpáticos a pedir.*” P3♀7G2; “*Mais bem educados, que são meus amigos e estão-me sempre a ajudar, que eu também ajudo-os.*” “*Combinamos com os meninos que já estão a nossa beira e perguntamos se eles querem jogar.*” “*Fácil, vou procurar os meus amigos, se eles disserem que sim ou não. Se disserem sim eles vêm brincar e se disserem não, vou procurar outros.* [...] *Às vezes doutra sala e às vezes da minha sala.*” P2♂7G2.

Elencam um grupo entre 3 e 10 crianças, de ambos os gêneros, com as quais brincam habitualmente, citando colegas de outras turmas, especialmente do outro 1º ano. Apenas uma menina diz que brinca com todos “*Com todos os meninos*” P1♀7G1 – meninos é o termo usual para representar a categoria das crianças, no contexto, e a exemplo do que já foi observado em outra situação contém uma decisão social, cultural e política de definir o todo a partir de uma das partes, ou de um dos gêneros. Algumas crianças não são citadas como pares de convívio nos momentos de recreio.

As interações entre as crianças, desde que não sejam violentas, parecem não ser objeto de interesse e de investimento contínuo da professora. Há pequenos grupos que se mantêm, aos quais as crianças procuram manter-se próximas e agregadas. “P1♀7G1” desempenha, espontaneamente, um papel de equilíbrio no conjunto e é reconhecida pela totalidade dos pares como referência de justiça e de mediação.

E – P2, *quando um colega incomoda-te fazes o quê?*

P2♂7G1 – *Digo “para” e ele não para e depois nós começamos à luta e depois chega a P1 e resolve tudo.*

E – *Como é que a P1 faz isso?*

P2♂7G1 – *Diz para parar e depois se não parar vai dizer à auxiliar e depois a auxiliar põe-nos de castigo.*

E – *Então é a P1 que ajuda a resolver...?*

P2♂7G1 – *É, é a ajudante da professora.*

P1♀7G1 – *[...] às vezes quando alguém está assim triste eu também ajudo. Eu ajudo para eles pararem e não se magoarem cada vez mais.*

O clima é relativamente pacífico em sala de aula, com multiplicidade de micro conflitos não percebidos pela professora, e seletivamente levados ao seu conhecimento. Nos recreios eclodem enfrentamentos e agressões de diversas formas, muitas vezes na continuidade de tensões alimentadas ao longo do ano.

Princípios de cooperação, ajuda mútua e de inclusão não são prioritários na intencionalidade educadora, nem são objetivados como alicerces das vivências das crianças na escola, entretanto poderiam ser potencializados com ganho socializador e de bem estar para todos.

7.2.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola

Em sala de aula nota-se um esforço especial, por parte de crianças com perfil mais agressivo, para controlar, não deixar expandir e camuflar iniciativas de provocação dos pares. Exercem essa faceta com recurso à dissimulação para evitarem ser percebidos pela professora, no que geralmente obtém êxito.

Em relação aos conflitos abertos e corporais dizem não gostar de lutas, entretanto reconhecem que muitos participam delas.

P2♂7G1 – *“[...] Não gosto, por exemplo, de... estar a... lutar na escola.*

P3♀7G1 – *Eu não gosto que o P2 me bata.*

E – *Bates no P2?*

P3♀7G1 – *Sim.*

P5♂7G1 – *Quase toda a gente da escola.*

P?G1 – *Todos não, é que quando dá confusão na escola é os, é, nós não... alguns de nós não se conseguem controlar e lutam.*

Reclamam que apanham dos meninos mais velhos nos momentos em que estão todos no pátio. *“Eu também não gosto que os miúdos do 4º ano me batam também, é horrível.”* P3♀7G1; *“Não gosto dos miúdos do 4º ano que nos batem.”* P4♀7G1. Identificam o que os incomoda e como reagem diante disso. Utilizam recursos como: “puxar os cabelos, empurrar, fazer caretas, deixar de ser amiga...”

Divergências quanto à escolha de jogos e brincadeiras, sobre a forma como os desenvolvem; sobre os participantes; recusas; disputas por espaços e equipamentos como baloiços; provocações mais bruscas; e outras situações associadas à frustração são desencadeadoras de conflitos que envolvem agressão física, repercutem na atividade lúdica, e por vezes impedem-na ou fazem-na cessar.

P4♀7G1 - *É, quando a “F” faz um jogo e nós temos outro jogo mais divertido, ela também chora.*

P3♀7G1 – *Não chora, ela diz “não sou mais tua amiga”. Às vezes eu brinco com a “F” e com a P4 e com a “A” e com o “T”... e com o P5 e com o “P2♂7G2”. Às vezes eu brinquei à estátua com a P4 e com a “A” e com a “F” e com o “T”, com vocês não. E depois eu... eu é que queria ser a estátua e a “F” disse “não, não vais ser a estátua” e depois eu fiquei chateada e comecei a chorar e fui para o baloiço e fui chatear o “P2♂7G2” e o P5... depois começamos... eu depois comecei a dizer outra vez à “F” “F, eu quero brincar outra vez, está bem?”, “sim” e depois fico chateada outra vez e vou chatear aqueles meninos todos...*

E – *E chatear, P3, é fazer o quê?*

P3♀7G1 – *Por exemplo, assim ((exemplifica)). E também assim ((exemplifica)), cara de sapo.*

E – *Ah, puxar o cabelo, empurrar, isso?*

P3♀7G1 – *Sim, isso mesmo. Então, eu... eu também às vezes chateio muita gente, como a “F”, a P1, a P4, o “P2♂7G2”, o P5.*

P5♂7G1 – *E também a P3 faz isso de nos chatear com a história que ela disse. Eu e o “G” não nos importamos porque nós os dois somos inimigos dela.*

P3♀7G1 – *Eu chateio-me de muitas maneiras, por exemplo, eu tenho um jogo divertido, super e a “F” também, ficamos brigando, ficamos a brigar e a dizer “esse jogo é meu, o jogo meu, o teu, o meu, o teu”, então nós ficamos chateadas.*

P5♂7G1 – *E também é por causa que também eu e o “G” fazemos isso a elas porque nós somos inimigos delas, tal como elas são e nós não nos importamos de empurrar e então elas nos empurram e nós empurramos.*

P4♀7G1 – *Porque quando... quando uma amiga pega uma coisa sem autorização nós zangamos com a amiga.*

P2♂7G1 – *Porque a... a “J”, a “J” magoa, magoa a “C”, já a magoou no peito, arranhou-a e mordeu-a e empurrou-a e ela magoou-se e depois ela... ela... num dia ela fez uma parvoíce muito feia, que foi magoar a “I”... magoou a “I”...*

P2♂7G2 – *Sim, às vezes o “P5♂7G1” vai reclamar comigo porque os colegas às vezes os meus amigos vão dizer que “olha, o P2 disse que tu és gordo” e eu não disse e depois vão, foram mentir e o “P5♂7G1” vem zangar comigo.*

P3♀7G2 – *Às vezes, com a “J”, ela dá-me um pontapé, eu dou-lhe uma chapada na cara, a ver se ela aprende. Depois ela deixa-me em paz.*

P2♂7G2 – *Ontem a “F” e a... e o Cat são amigos um do outro estavam a desapertar-me os botões e aqui e levantaram-me a camisola até aos peitos e isso é malcriado.*

As lutas, com frequência, têm caráter de brincadeira, entretanto a intensidade que as marca, bem como os elementos agressivos que contêm, ajudam a diluir as fronteiras entre uma interação lúdica e um enfrentamento movido pela intenção de subjugar, de sobrepor-se, ou de causar dano ao oponente. Por vezes assumem o sentido de conflito para um dos pares, sem que o seja para o outro. É a intensidade da força física e a persistência no ato de magoar que revela a intenção de causar dano, e permite ao segundo protagonista perceber o caráter da interação. Ainda, podem estar marcadas desde o seu início, unilateralmente ou não, pela intenção de agredir, todavia para consumo público, a considerar a possível observação e sansão das funcionárias, simula-se uma brincadeira, até que ocorra a perda do controle de uma das partes, ou de ambas, sobre como decorrem as agressões.

Os pares da turma, e de outras, que rotineiramente protagonizam conflitos nos recreios são apontados pelas crianças entrevistadas. “O “T” e o “J” que são às vezes, que são alguns, são... são a maior parte da sala que brigam quase todas as aulas. E o “J” e o “T” hoje de manhã andavam a brincar... andavam a lutar com as mochilas e depois... andavam a lutar com mochilas e depois, como a mochila do “J” estava um bocado rasgada, rebentaram um iogurte e a mochila do “J” ficou toda cheia de iogurte e o “T” ficou aqui com um iogurte.” P2♂7G1. “Tem um menino para

aí do 4º ano, não sei, ele é cigano, sim o “E” e os seus amigos, metem-se sempre com os do 1º ano, os ciganos todos.” P3♀7G2. “Um dia o “J” estava a... bateu num miúdo e começou a deitar sangue a boca de um miúdo e um dia também, ontem, o “J” tirou os sapatos e ficou a andar e a Professora C, a D.ª “M” e a D.ª “C” estavam a pegá-lo pelos braços para ir à professora. Ele estava sempre a tentar não ir e depois foi para lá e ficou de castigo muito tempo.” P2♂7G2.

Há estabilidade nos padrões de comportamentos das crianças com maior participação em conflitos, ou seja, são geralmente as mesmas. Grande parte desses protagonistas pauta a sua participação nas brincadeiras pela intervenção agressiva e violenta, condiciona assim as interações nos recreios, e introduz modificações no componente lúdico desses tempos livres. O sentido de parceria e de alegria cede espaço ao de dominação, subjugação e tensão. O risco é introduzido como elemento essencial da participação na atividade. A adesão dos pares oscila entre submeter-se e agradar o potencial agressor, ou assumir posição semelhante com pares considerados mais frágeis. Não se nota no contexto que essa previsibilidade nas suas ações repercuta em planeamento, e trabalho educativo articulado entre docentes e auxiliares. A maior atenção aos agressores habituais concretiza-se em intervenções pontuais: punir-lhes impedindo-os de participar temporariamente do recreio.

No caso específico do 1º ano há um menino - “P2♂7G1” - que se repete na agressão aos pares de maior fragilidade, sejam colegas de turma ou não. É extremamente cuidadoso para não ser percebido pelas funcionárias ou professora nessas iniciativas, e quando há queixas dos pares argumenta assertivamente sobre se tratar de equívoco. Escolhe crianças menores, com alguma fragilidade física, ou avaliadas com baixo poder de resposta, também pouco valorizadas pela docente e pelo grupo de pares como destinatárias da sua intencionalidade agressora.

Nota-se como característica comum às crianças da turma, o especial interesse pelas condutas dos pares dos anos mais avançados. Ao tempo em que evidenciam desejo para integrar-se as suas práticas lúdicas, temem possíveis reações. Nutrem um misto de encantamento e de temor diante dos jogos dos pares com mais idade, nomeadamente pelo futebol. “[...] é que alguns do 4º C é, eles, é brigam sempre por causa que... é que brigam, porque tipo, como hoje é o “G”, o “E” deixou, que é do 4º C, deixou o “G” jogar... do 4º E... deixou o “G” jogar à bola e já

sabia, então o “G” ia jogar para marcar golo, depois sem querer marcou fora e depois o “E” apertou-lhe o pescoço e ficaram, e o “G” ficou a chorar.” P5♂7G1.

Reconhecem que nem sempre precisam dos adultos para resolver os conflitos. *“Um dia eu estava a lutar com o “M” da outra sala do 1º ano e o meu amigo G mandou-me parar e eu parei.”* P5♂7G1. Quando há impasses nos jogos de futebol recorrem, por vezes, a estratégias de resolução inseridas no próprio espírito do jogo, que também dispensam a intervenção dos adultos:

P1♂7G2 – *Fazemos repetição, o remate e depois...*

P2♂7G2 – *Quem marcar é que fica, é que tem...*

P1♂7G2 – *E se marcar é golo.*

E – *Fazem a repetição da jogada, é isto?*

P1♂7G2 – *Sim.*

Nas situações de lutas a valer consideram que amigos, padrinhos ou outras crianças podem acalmá-los e assim ajudar para que cessem os confrontos. As lutas podem ser um desfecho possível, se falhado o entendimento pela palavra, quando provocados ou chateados.

E – *[...] O que acontece quando vocês se sentem incomodados, chateados por um colega?*

P3♀7G2 – *Começamos a falar a ver se nos entendemos.*

E – *Primeiro tentam falar! E se não resolve?*

P3♀7G2 – *Sim. Se não resolve andamos à briga, se resolve não andamos à briga.*

E – *E andar à briga o quê é?*

P3♀7G2 – *É lutar.*

E – *Já lutaste P3?*

P3♀7G2 – *Eu lutei com a “J”, com a “G” e para aí com a “F” só uma vez.*

Salientam a liderança de uma colega para fazer cessar os conflitos: *“[...] e depois chega a P1 e resolve tudo”.* P2♂7G1.

Essa menina, com notada disposição solidária e estável nas interações pacíficas estabelecidas com crianças de diversas turmas, é uma das únicas aceitas para jogar futebol no “jogo principal”, integrado por os meninos de diferentes turmas, especialmente das mais avançadas no 1º CEB. Além do bom desempenho no jogo, mantém conduta empática, ética, solidária e tranquila. Em sala de aula é, geralmente a primeira a terminar as atividades e não se furta a ajudar os pares.

Quando chamada, é discreta, calma e explica a atividade sem emitir juízo de valor sobre o que foi feito, ou sobre a dificuldade que observa. É bem aceita por todos.

Nos recreios convive com grupos diferentes, e tem como grupo mais próximo de amigas colegas do gênero feminino, que evitam as áreas mais agitadas do pátio. Dedicam-se a fazer pinos, simular passos de capoeira e a outros jogos que criam num pequeno espaço. Não provoca conflitos e também não é provocada.

Intervém de forma precisa e eficaz para cessar o conflito quando observa colegas da turma a lutar, ou mesmo sendo vítimas de intimidações. Aproxima-se, observa e interpõe-se entre os protagonistas da briga, diz algo no sentido de que parem a agressão. Se um dos lados persiste, intervém corporalmente para impedir que voltem a brigar, e afasta o participante que insiste no confronto. Nota-se que é respeitada por todos, o que não tem sentido de imposição do medo por autoritarismo, nem mesmo por conduta manipuladora. É clara ao observar que não é extensiva a si a referência feita por uma colega a ter inimigos na turma. *“A P3 disse que o “P♂5” é inimigo, mas a mim não é”.* P1♀7G1. Também quanto ao caráter da intervenção nos conflitos. *“Eu ajudo para eles pararem e não se magoarem cada vez mais.” “[...] quando alguém está assim triste eu também ajudo.” [...] é melhor acalmá-los e depois quando eles estiverem assim acalmados (1:03 inaudível) e depois resolver”.* *“Quando andam a luta eu tento acalmar um primeiro e depois o outro a seguir.”* P1♀7G1. Não faz menção a tomar partido, a entrar no confronto, ou mesmo a observar passivamente, respostas adotadas por colegas. *“Fico a ver”.* P4♀7G1 *“É tipo eu fujo, chamo amigos meus para me ajudar e... e se nós não conseguimos derrotar, nós vamos chamar a funcionária e ela põe de castigo...”* P5♂7G1.

“P1♀7G” no seu imenso potencial interpessoal está fora do alcance do olhar e da mediação docente, assim como os seus pares que reiteradamente provocam conflitos, ou mesmo os que desses são alvos constantes. O desinteresse adulto para o que não se relaciona estritamente ao currículo a ser cumprido é avalizado pelo modelo escolar, também por mecanismos das políticas educativas, essas que no contexto, representam pressões, ou mesmo condicionam a uma abordagem conteudista, e sustentam uma estrutura de formação em serviço nem sempre associada aos processos de investigar e refletir sobre a própria prática.

Um padrão recorrente na turma é o de responder às provocações, o que facilita o acirramento dos ânimos. De modo geral não lhes agrada perder o controle e partir para o enfrentamento físico, entretanto essa situação não é estranhada, na

medida em que parece indissociável da convivência escolar que conhecem e protagonizam. *“Empurro-o, chamo-lhe nomes, puxo os cabelo, depois eu fujo e digo à funcionária.”* P4♀7G1. *“Bato-lhe, puxo-lhe o cabelo, vou dizer à funcionária, ele continua e depois vou dizer a Professora “G” e ela briga com ele...”* P5♂7G1, *“O “C” já me deu para aí cinco estaladas só num dia, a “J” já me tentou atirar para fora da escola, mas e depois eu peguei nas pernas dela, “pum”, atirei-a para o chão ((risos)). Ela ia fazer-me o mesmo.”* P3♀7G2.

São comuns conflitos nos baloiços, utilizados na ausência das turmas do pré-escolar. Quando um colega resiste a dar a vez reúnem os amigos e retiram-no a força. As funcionárias são chamadas se o impasse persiste.

E – *Há desentendimentos por causa do espaço, dos baloiços, por exemplo?*

P3♀7G2 – *Sim, há muita gente que quer andar e os outros já estão a andar há muito tempo e depois começam a parar ou vão chamar uma funcionária.*

E – *Quando queres andar no baloiço, como é que resolves?*

P3♀7G2 – *Resolvo assim, pimpamos “em cima de um piano estava um copo de licor/diz de que cor”, depois alguém diz uma cor “esta menina disse...” uma cor “será que tu tens?”, e se eu disser não ou sim “esta menina disse que...”.*

E – *[...] tem gente que fura a fila e quer entrar de qualquer jeito?*

P3♀7G2 – *Os ciganos, param assim o baloiço, não lhes interessam se magoam-se, param o baloiço e depois dão um punho para sair. O “E” já me fez isso. E depois ele começou a andar e depois toda a gente assim, e fez isso ao “E”.*

E – *Como sabem quando termina o tempo de andar no baloiço, e é o momento deixar a vez para o outro?*

P3♀7G2 – *Sim. Isso é com as funcionárias.*

P2♂7G2 – *Olha, eu tive um plano de génio, quando alguém nos roubar a vez do baloiço e se tiver muitos meninos à espera vamos todos ficar zangados e vamos lá e quem nos roubou tiramos já porque somos muitos meninos e tiramos.*

A aluna “J”, desvalorizada pelas suas diferenças e sobre a qual alimentam boatos a partir de uma suposta doença congénita, tratada com restrições pela maioria dos pares, é vítima de provocações e agressões repetidas, por parte de dois colegas de turma: “P2♂7G1” e “T♂7”. Não entrega-se e resiste a chorar ou a reconhecer o carácter violento das provocações. Mantém essas interações na esfera da brincadeira, e por vezes é vítima de ações físicas que lhe magoam. Nessas

circunstâncias foge para perto das funcionárias, entretanto não faz queixas, ou quando as faz não é levada a sério. Por vezes revida, mesmo estando em clara desvantagem de forças e nos limites das suas capacidades motoras, reduzidas em relação ao desempenho médio para a idade.

Os pares agressores, sempre os mesmos, reúnem-se por vezes com meninos de outra turma para perseguirem-na nos recreios. As demais crianças que observam não intervêm, a exceção de “P1♀7G1”. Diariamente faz tentativas de aproximação dos pares. Alguns ao perceberem o caráter diferenciado das suas brincadeiras a incitam para ações mais transgressoras, ou aproveitam essa condição para torná-la alvo de suas agressões, apresentadas como brincadeiras. Exemplo disto deu-se ao perceberem que molhava os cabelos de uma boneca numa poça d'água e depois a movimentava vigorosamente, aproximando-se de colegas para fazer de conta que iria molhá-los, o que fazia com certo cuidado, na medida em que as duas meninas com as quais interagia fugiam, numa espécie de jogo. Ria-se muito do simulacro lúdico de perseguir, em uma rara possibilidade interativa com os pares do gênero.

Logo que percebida a presença e circunstância de “J”, os dois colegas de turma - “P2♂7G1” e “T♂7” -, agressores constantes, associados a um menino de outra turma do 3º ou do 4º ano, retiram-lhe a boneca e passam eles a mergulhá-la na poça e, na sequência, a molhar efetivamente “J”. Após muita insistência para ter o brinquedo de volta e de estar bastante molhada é que decide buscar ajuda com uma funcionária. Embora essa não lhe dedique atenção faz menção de olhar para o ponto indicado. Os meninos, ao verem “J” aproximar-se das funcionárias jogam a boneca na água e afastam-se. A exemplo desse episódio, os tempos livres são pautados por múltiplas e repetidas violências, sem que se observem ações preventivas ou mesmo uma intencionalidade educadora, como compromisso coletivo dos profissionais da escola.

De modo geral a intervenção dos adultos é pouco dialógica, e se concentra, por exemplo, em retirar a bola com que jogam futebol, se o conflito é originado na situação de jogo. Também em determinar que as crianças consideradas responsáveis pelo mesmo permaneçam sentadas por um certo tempo.

E – Como é que resolvem as discussões?

P2♂7G2 – As discussões no futebol, quando resolvem é... se não explicarem, as empregadas tiram a bola.

E – Vocês as chamam...?

P2♂7G2 – Sim, e tiram a bola. Mas se depois nós, quando as funcionárias dizem para fazer as pazes fazemos, e começamos tudo de novo o jogo.

Nota-se uma especificidade relacionada as questões de gênero na origem de alguns conflitos, ou mesmo de disposições duradouras e recíprocas às provocações entre grupos de meninos e meninas. Essas condutas são descritas numa vertente que contempla tanto interações lúdicas quanto o embate violento, de caráter intencional e agressivo. Associada a essa questão aparece o querer ou não querer namorar com o/a oponente.

P2♂7G2 – Passo a vida a derrotar um gato. Chama-se Cat. Oh, está disfarçado, mas ninguém acredita.

P3♀7G2 – Ah, está a dizer um gato que não... há para aqui na escola. É um gato careca.

P1♂7G2 – É uma visão.

P2♂7G2 – Não é uma visão, não.

P3♀7G2 – Esse gato pode ser a “P3♀7G1” porque ele não gosta da “P3♀7G1”...

P2♂7G2 – Estou a brincar ((risos)). Eu nunca resolvi as coisas com o Cat e nunca vou resolver... Ontem a “F” e a... e o Cat (P3♀7G1) são amigos um do outro estavam a desapertar-me os botões e aqui e levantaram-me a camisola até aos peitos e isso é malcriado.

P3♀7G2 – Eu já andei à briga com a minha amiga “P3♀7G1”... Porque ela não gosta dele e ele não gosta dela e ela quer namorar com ele.

P2♂7G2 – Eu não gosto dela. Eu não gosto da “P3♀7G1”, é um gato... No outro dia, tu fizeste o que estás a fazer connosco, com ela, as perguntas, aquela de óculos.

E – Eu sei quem é ela... ela te incomoda?

P2♂7G2 – Muitas vezes na sala está-me sempre a fazer com as unhas isto com bué da força. Ontem estavam umas marcas aqui.

E – Ela faz para valer, é isso?

P2♂7G2 – Sim, eu disse que era um gato.

E – Vocês são amigos?

P2♂7G2 – Não, somos inimigos.

P1♂7G2 – Ela no outro dia tinha assim um papel escrito por amor.

P2♂7G2 – *Ela me arranha que até fica a deitar às vezes um bocado de sangue. Um dia, só um dia, um arranhão é que já me deitou sangue, mas nunca choro... Nunca choro porque tenho de lutar com ela.*

E – *Mas ela está brincando contigo ou te chateando?*

P1♂7G2 – *Está brincando.*

P2♂7G2 – *Eu não me percebo nada. Ela gosta de mim e é minha inimiga também vai-me bater e gosta e vai, e é minha inimiga, não percebo.*

E – *Bates nela?*

P2♂7G2 – *Quando me arranha?! Quando me arranha eu ponho a pé, ponho as mãos atrás nas costas e levo a um sítio perigoso. É o escorrega. Sim porque depois eu e o “T” prendemos com as mãos lá e fica presa.*

E – *É um jogo?*

P2♂7G2 – *Não, não é um jogo não. Mas não diga a ninguém, nem à Professora “G”. E depois fazemos ela como mia, mia, nós percebemos o que é que ela diz e dizemos para confessar tudo e depois soltámo-la.*

P3♀7G2 – *E é. Já que ela gosta dele, aquelas três meninas, se elas gostam dele então porque é que andam sempre a fazer isto, isto e isto?!*

E – *As meninas gostam de bater no P2? É assim?*

P3♀7G2 – *Sim, fazem isto mesmo porque, faz a “F” e faz a “P3♀7G1”.*

E – *São três meninas?*

P3♀7G2 - *Sim, a “A” não faz porque ela quer namorar com ele... (7:24) quinhentos convites.*

A referência a terem namorado ou namorada também aparece nas narrativas das crianças do pré-escolar, e ainda que seja um tema excitante, na medida em que os pares fazem provocações, no contexto de brincadeiras que envolvem segredos e revelações, bem como a expectativa de ser ou não correspondido, essas não contêm o caráter de real embate físico. Quando isso ocorre, a partir de outras motivações, torna-se difícil, a quem observa, distinguir entre uma luta a sério ou a brincar, dada a intensidade das ações físicas com vistas a produzir um efeito de domínio do oponente.

7.2.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenómeno

O exercício abusivo de poder entre pares ocorre na turma, embora não seja identificado como tal pela professora e funcionárias.

Há situações distintas no contexto: um caso claro de vitimização, nunca abordado como bullying, em que “J♀7” é alvo constante de exclusão e de diferentes formas de agressão: física, psicológica e verbal. É citada como a colega com quem não brincam ou que não deixam brincar, por “P2♂7G2”; “P2♂7G1”; “P4♀7G1”; “P5♂7G1” e “P3♀7G2” que complementa: *“Olha, mas eu as vezes brinco com ela”*. Sua participação nas brincadeiras é condicionada a ser a bruxa: *“As bruxas... também com a “J”, ela pode ser a bruxa”*. “P3♀7G2”.

“P2♂7G1” é um agressor constante, nos recreios busca companheiros para provocá-la, geralmente meninos maiores, de outras turmas e afeitos a conflitos, ou mesmo um par da mesma turma, “T♂7”, com perfil semelhante e que lhe dedica profunda admiração. Em sala de aula a ignora ou desqualifica através de gestos ou comentários, feitos com discrição para que não sejam percebidos pela professora.

Embora professores e funcionárias estejam cientes desse envolvimento diferenciado de “P2♂7G1” em conflitos, na medida em que lhes chegam fragmentos de situações quotidianas, não são percebidas iniciativas relacionadas. Devido ao bom desempenho escolar do aluno e a sua habilidade para apresentar-se na versão bom menino aos adultos do contexto, naturalizou-se um protagonismo dúbio, não problematizado nessa condição de presença nos eventos conflituivos, e de negação de responsabilidades.

As referências dos pares em relação a “J” situam-na num lugar de incapacidade, de não pertencimento, e responsabilizam-na por uma diferença que não compreenderam, porque nisto não contaram com ajuda. As particularidades dos parâmetros motores, de linguagem e de pensamento apresentados pela colega são tomados como inaceitáveis e o seu desempenho escolar como representação do fracasso absoluto, merecedor de desprezo. O discurso sobre e dirigido a própria, revela a ausência de uma prática mediadora, de direito e dever docente, quotidianamente alargada por permitir que siga isolada, excluída e depositária de diversas formas de grosserias *“Às vezes, com a “J”, ela dá-me um pontapé, eu dou-lhe uma chapada na cara, a ver se ela aprende. Depois ela deixa-me em paz.”* P3♀7G2. *“Eu às vezes fico chateado com a “J” na sala de aula. E vocês não sabem o que é que ela faz, um dia estava, ontem estava a comer a cola, no outro dia estava*

a comer borracha e no outro dia, na segunda-feira estava a comer o lápis assim ((exemplifica)).” P1♂7G2. *“E hoje comeu também o lápis.”* P2♂7G2.

É uma vítima de bullying, invisível nessa condição. Trata-se, de acordo com a professora da turma, de “[...] *uma menina do ensino especial... não tem a noção do que faz...*” Permanece a espera de que seja reconhecida na legitimidade e singularidade de exercer o ofício de criança e de aluno nessa turma de primeiro ano.

São constantes as manifestações depreciativas em relação à colega, também nas situações de jogo simbólico, quando recorrem a ironia e ao sarcasmo para desqualificá-la ou ridicularizá-la:

P2♂7G2 – *Quando jogamos às bruxas e assim precisamos de uma bruxa, como ninguém quer ser uma bruxa, chamamos a “J”.*

E – *E a “J” precisa ser a bruxa? Porque não outra colega?*

P2♂7G2 – *Porque ela gosta e é mesmo parecida com uma bruxa... E fala como uma bruxa. É tão malvada como uma bruxa.*

Interações que não a penalizem pela diferença dependem da promoção planeada na turma, da consciência de direito a essa diferença e de pertença ao grupo. É preciso desnaturalizar a ideia de que “J” adere e concorda com essa posição anómala, e de que é corresponsável, quando não integralmente, pelos conflitos que protagoniza.

E – *Pode ser que ela não goste de ser a bruxa.*

P2♂7G2 – *Não, não, ela não fica chateada, ela é que quer. A “P” só vai perguntar se ela quer ser bruxa e ela diz sempre que sim.*

Em aula, alguns colegas observam seu caderno e não entendem uma forma tão diferente das suas de fazer os registos. “[...] *A “J”, sabe como é que ela faz? Olhe para aqui para a mesa ((exemplifica)). E mete uma letra só num caderno todo, uma letra, numa linha abaixo até cima, numa folha de caderno...*” P2♂7G2. Os comentários feitos pela professora são invariavelmente críticos, seja em relação a sua falta de atenção, ao que faz errado, a demora... A forma ríspida e pouco paciente de intervir da professora de educação especial, reforça a incapacidade da aluna e a expõe aos pares. Quer seja em relação aos colegas ou aos professores “J” não dá sinais de chatear-se com os comentários, ainda que movidos por intenção depreciativa. Ao longo das observações não foi possível testemunhar uma única

menção de reconhecimento por parte dos adultos da escola aos seus esforços e ações.

Quando realiza atividades e percebe que colegas estão a partilhar entre si o atual estágio do trabalho, também procura integrar-se para mostrar o seu caderno. É tratada com descaso e crítica ácida. Ainda assim mantém-se focada na atividade que realiza.

Senta-se numa mesa na primeira fileira, próxima à professora – ao lado de “C”, menino de etnia cigana, também destinatário de olhares críticos –, e é visada constantemente. Basta uma pequena desatenção como olhar para trás que é, imediatamente, chamada a atenção. Compõem a única dupla da sala, considerando que as demais crianças estão sentadas em blocos maiores de mesas. Essa condição diferenciada na sala é percebida pelos pares: *“As mesas são quadradas e a professora só do “C” e da “J” é que puseram uma, e com os outros juntaram junto.”* P2♂7G2. Também é possível que o significado de exclusão subjacente a essa leitura corrobore com o juízo de valor aplicado aos dois colegas. *“Eu nunca gostei da “J” nem do “C” porque eles podem trabalhar na mesma mesa, mas vão sempre... mas eles planeiam alguma coisa para nos fazer mal....”* P3♀7G2.

Sobre o abraço, recurso adotado pela professora para por fim aos conflitos que ocorrem no recreio, uma criança observa que não o faria com “J”.

E – *A professora faz vocês se abraçarem quando brigam?*

P3♀7G2 – *É o abraço de 10 minutos.*

E – *E isso funciona?*

P3♀7G2 – *Funciona, isso funciona, mas depois isso não funciona comigo assim, isso funciona comigo só quando for com a “F” ou com a “A” ou com a “P3♀7G1”, com a “J” nunca. Eu nunca fiz de simpática com a “J”. É assim, a fingir que o P2 é a “J”... ((explica como faz)). E depois eu faço-lhe o mesmo a ver se ela gosta.*

E – *Ela não consegue abraçar?*

P3♀7G2 – *Não. Ela não gosta de abraçar, nem dá um beijinho.*

E – *E tu consegues abraçá-la?*

P3♀7G2 – *Eu?! Nunca, nunquinha, nunca vou fazer isso.*

Embora o bullying escolar seja referenciado pela literatura como a prática abusiva de poder entre os pares, há que ser problematizada também a violência

vertical quotidiana, ou multigeracional, dirigida a “J”, a partir de intervenções pouco sensíveis às questões da estima e imagem que nesse ambiente constrói de si.

Entre os constrangimentos observados, destaca-se a intervenção em sala de aula de uma profissional da área da educação especial, responsável pelo atendimento personalizado a “J”. Nas interações com a aluna em aula mostra-se alheia a alguns dos seus direitos básicos, e mesmo que não o faça intencionalmente, ignora potencialidades, reforça a imagem de incapacidade perante os pares e mostra desinteresse pela subjetividade dessa criança. A depreciação pública, presenciada pelo grupo – seria igualmente uma violência à sua individualidade se ocorrida em reservado –, é contrária a uma relação respeitosa que deve constituir o eixo da relação professora e aluna.

“J” é destinatária permanente de atos bullying, praticados não só por pares da turma, como por crianças dos diversos anos, uma situação naturalizada no contexto e a qual não correspondem iniciativas, por parte da equipa docente, com o propósito de promover outros padrões interativos. Recebe pouca ou nenhuma valorização o seu esforço para responder de forma positiva aos desafios da educação escolar, e a sua participação diferenciada é um contínuo motivo de desqualificação.

Omite-se a escola diante de atos sucessivos de bullying quando permite que permaneçam em área de invisibilidade. Da mesma forma a instituição tem responsabilidade sobre o ceticismo docente, que impossibilita a perceção de competências reais e potenciais de crianças como “J”. A desqualificação vertical inspira os olhares e valores de outra geração, reduzindo drasticamente as oportunidades para um pertencimento ético e afetivo ao grupo de pares da criança excluída. Ser, estar, narrar suas jornadas de aprendizagem e participar, parecem ser eixos de inclusão não garantidos a essa aluna, e por não o serem, desenha-se um cenário perfeito à continuidade das diversas práticas abusivas, mascaradas na responsabilização da própria, pela vitimização sofrida.

O caso de “C♂7”, de etnia cigana, também carece de problematização. Embora goze de maior aceitação e simpatia que a colega “J”, é desqualificado pelos pares por pertencer ao “grupo dos ciganos”. *“É um cigano e muitas vezes não lava os dentes. Eu nunca brinquei com ele.”* P2♂7G2.

Durante os recreios passa parte do tempo com as crianças ciganas. Por apresentar boas habilidades no futebol, recebe permissão para participar com alguns colegas, do jogo principal.

Exibe, sem constrangimento suas habilidades rítmicas no pátio. Durante um dos recreios observados, transforma uma lixeira em tambor, e antecede-se a chegada das funcionárias para fazer sequências rítmicas envolventes, que atraem crianças de diferentes turmas. Vibra com o próprio desempenho, com a oportunidade de tornar pública uma habilidade e com a adesão crescente dos pares. Quando o grupo ao seu entorno torna-se grande, há a intervenção de uma funcionária para que dispersem e cessem o barulho.

Em sala de aula “C” é considerado, pela professora e pares, um aluno com baixo desempenho escolar. A exemplo da colega “J” e dos demais que apresentam dificuldade “C” não desiste das atividades, ainda que o faça num tempo singular. Essa distinção não tem a marca do respeito a sua individualidade, mas o posiciona numa escala crítica, próxima da faixa do insucesso escolar.

Também no seu caso a diferença é significada como preditiva de insucesso escolar e social. A desqualificação oral que lhe dirigem os pares concentra-se em assinalar a incapacidade para as aprendizagens escolares, bem como uma identidade social demeritória. Pertencer a etnia cigana e atestar essa identidade, é no contexto, um fator não problematizado e automático de discriminação, produzida pelos diversos sujeitos da comunidade escolar.

Não há provocações físicas dirigidas a “C”, pois é voz corrente na escola que atritar com uma criança de etnia cigana implica em provocar as demais desse grupo étnico, que intervêm em auxílio. O discurso das crianças não ciganas situa os pares ciganos como causadores de confusões, o que inclui “C”. Estabelece-se um convívio com interações reduzidas e de caráter segregacionista, controlado mais por receio da reação das crianças de etnia cigana com mais idade, do que decorrente de práticas previstas no projeto educativo.

Um terceiro caso de exclusão é o da menina de etnia cigana “G”, que mais tímida permanece o recreio a observar as meninas não ciganas e ciganas nas suas brincadeiras. Junta-se a uma menina de etnia romena de outra turma para procurar objetos, montar pequenas construções no pátio, ou mesmo olhar as outras meninas nas suas escolhas. Busca primeiramente proximidade com os pares não ciganos, pelos quais é reiteradamente repelida.

Esforça-se em aula e, diante das dificuldades para realizar as tarefas procura copiar do material de colegas. Essa proximidade dá-se apenas com duas colegas que ocupam mesas vizinhas. São poucas as situações em que as meninas não

ciganas conversam espontaneamente com ela e, nos recreios é ignorada. Também no grupo de pares de etnia cigana parece deslocada, tem pouca participação nas brincadeiras e jogos. Repetem-se nessas interações as vivências de intimidação, exclusão e agressão física, impetradas por meninos com idades superiores a sua, que a humilham, e utilizam-se de simulacros de brincadeiras para a agredir fisicamente.

Trata-se de uma criança tímida, temerosa, e desejosa da aceitação pelos pares, com um desempenho diferenciado devido ao tecido social de inserção, entretanto exigências uniformizadas lhe são destinadas na realização das atividades. Iniciativas de inclusão, ou de afirmação do valor da sua cultura não são perceptíveis, o que a coloca num terreno escorregadio, de frustrante busca de bem estar. Defronta-se quotidianamente com a solidão escolar, e por vezes mostra-se temerosa com a proximidade dos pares em ambientes sem a presença de adultos. Na tentativa de permanecer próxima às funcionárias comete a única transgressão às normas escolares a que se permite: não aguardar a professora no local determinado a sua turma, a sala polivalente que comporta dezenas de crianças e nenhum adulto. Nessas situações o medo a leva a ousadia de recorrer a estratégias para permanecer no corredor, junto das funcionárias.

Ser uma criança cigana nesse contexto é ocupar, involuntariamente, o lugar de destinatária vitalícia da desconfiança dos pares, e de parte considerável da equipa educadora; é saber-se de antemão desinvestida de olhares sensíveis que reconhecem esforços e capacidades; e ter a certeza de ser o primeiro nome a ser apontado quando algum ato transgressor é cometido, especialmente quando objetos são dados como desaparecidos no espaço escolar. Também é sentir, quotidianamente, o isolamento produzido por preconceitos e estereótipos disseminados nas relações com os pares e com os adultos.

Em relação aos agressores, destaca-se “P1♂7G1”, com um perfil provocativo, dissimulado e abusivo, seletivamente revelado. Age de forma calculada para não ser percebido pelos adultos, escolhe alvos frágeis, quer sejam da sua turma ou de outras. Antes de provocar ou agredir avalia o ambiente, e quais serão os possíveis observadores das suas ações. Oculta com astúcia as agressões. Essas sugerem um comportamento incontrolável, manifestado mesmo nos jogos de futebol de que participa. Diante de jogadores/adversários frágeis é desleal, procura derrubá-los, ou quando supõe não estar sendo observado empurra, bate sem necessidade, e

conforme a reação desculpa-se, entretanto vai adiante nos maltratos se percebe medo no outro. Quando sozinho no pátio estende a perna para provocar quedas de crianças que passam próximas, apropria-se de objetos e diverte-se ao ameaçar não devolvê-los, quando o faz os arremessa para locais distantes, molhados ou de difícil acesso.

Numa determinada ocasião, em sala de aula, anuncia que vai ajudar um colega, “T”, que ocupa um lugar ao seu lado, e também possui um perfil de agressor. Entretanto o que faz é reforçar a sujeição do colega ao seu poder, e a ajuda que dispõe-se a dar, após muitos pedidos, é deixá-lo copiar parte das respostas. Anuncia à professora que vai ajudar, mas é incapaz de fazê-lo. Há, na dupla uma relação de parceria nas provocações a outros colegas, como no caso de “J”; de uma menina com agravada deficiência física do 4ª ano; de outra do 3º ano com dificuldades de locomoção, entre outros. Reúnem-se nos recreios para provocações habituais às crianças que identificam como mais vulneráveis. Em aula, há uma aliança, de domínio de um sobre o outro, centrado no bom desempenho nas aprendizagens, na avaliação diária feita pela professora, etc.

Ainda que tenham a mesma idade dos colegas de turma, fazem questão de destacar-se por um estilo juvenil de vestir, de apresentar o cabelo e de portar-se. Suas participações nos jogos e brincadeiras representam pressões intensas para modificar regras, agregar elementos de ação transgressora, risco, aventura, e frequentemente, incitam o enfrentamento entre os participantes. Dedicam-se, seletivamente, a provocar com ameaças, coação ou agressão física os pares vulneráveis.

Essas situações passíveis de detecção por um observador externo, não são problematizadas em sala de aula ou no contexto da escola, e constituem valores socializadores naturalizados no cotidiano das crianças. Trata-se de complexo e vasto conjunto de relações mantidas fora do alcance da problematização institucional.

Práticas de bullying, nas suas diversas manifestações, integram, desde a pré-escola o menu das interações entre pares, sendo mínimas as ações das equipas orientadas por uma intencionalidade socializadora democrática e equitativa.

7.2.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola

7.2.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar

As atividades em grupo, no espaço exterior, especialmente as realizadas no “campo de futebol”, o mais amplo da escola, aparecem como as preferidas entre as crianças entrevistadas. *“Jogar a bola”* P1♀7G1; P2♂7G1 e P5♂7G1. *“Futebol, desporto e andar de baloiço”* P1♂7G2 Demais referências nesse sentido, também remetem às atividades desenvolvidas com os pares: *“Eu mais gosto é de fazer desporto. Eu faço todos os dias desporto a correr a volta do campo com o “P5♂7G1.”* P3♀7G2 *“Brincar com as minhas amigas...”* P3♀7G2 *“[...] Brincar com os amigos às escondidas”* P2♂7G2 *“Fazer o pino”* P3♀7G1 *“[...] brincar as aulas”* P4♀7G1. *“É de brincar no baloiço.”* P2♂7G2

Jogos coletivos que exigem intensa participação e desafio corporal são referidos como os melhores: futebol; cabra cega; escondidinhas; macaca; apanhadinha; homem de gelo; ao quente e ao frio; zig zag etc. O futebol é associado a um jogo típico do género masculino. Apontam, em tom crítico e com sentido de estranhamento, o facto de terem uma colega que goste desse desporto e apresente habilidades superiores às de muitos meninos. É disputada pelas equipas e conta com vaga garantida nos jogos dos recreios. Uma das meninas entrevistadas entende que há limites de género quanto à participação nesse esporte: *“Eu não gosto de jogar futebol. Claro, eu não sou um rapaz para jogar futebol.”* P3♀7G2.

A descrição sobre a oficina de futebol, realizada uma vez por semana após a aula regular, confirma a demarcação desse desporto como território masculino.

P2♂7G2 – *É na sexta, no dia que vai acabar a escola, à tarde quando acabam as aulas todas, mais uma nós temos que é a de futebol.*

E – *[...] é só para os meninos?*

P2♂7G2 – *É um homem grande que nos ensina.*

P3♀7G2 – *Só tem uma menina lá...*

O jogo simbólico aparece como atividade comum aos meninos e meninas, entretanto é claramente definido na voz delas: *“Brincamos... às vezes eu brinco com a “C” e fingimos que somos irmãs, ela é esperta e eu sou bailarina.”* *“Podemos usar*

sempre aquilo que precisamos e fingir que é uma brincadeira.” P3♀7G2. Na voz deles aparecem elementos ficcionais, como as insistentes referências de “P2♂7G” a um gato, “o cat”, em narrativas de episódios reais e/ou imaginados. Nesse caso o uso metafórico da linguagem tem a função de traduzir uma leitura particular da realidade, e os conteúdos da ligação tão intensa quanto ambígua com a colega P3♀7G1. “Passo a vida a derrotar um gato”. P2♂7G2. Diferencia-se do discurso das meninas, na medida em que essas mobilizam conteúdos ficcionais – as representações de mãe, professora, bruxa, feiticeira – nas vivências concretas de jogo e de brincadeira, e pouco os empregam em outras narrativas, como nas entrevistas. Já “P2♂7G2” faz uso farto desse recurso de pensamento e linguagem.

P2♂7G2 – [...] É como num dia... numa terça-feira ou numa quarta-feira encontrei uma porta de um carro aberta, bolachas com cobertura de chocolate e sangue lá dentro na mala, é sangue...

P3♀7G2 – É geleia.

P2♂7G2 – Não, não é geleia, é sangue.

E – Não compreendi.

P2♂7G2 – Isso tem a ver com um caso que podia ser perigoso para os meninos porque ele podia entrar pelo esgoto e podia ter... vocês sabem aquele buraco de quadradinho que está lá no campo ali atrás, sabem?! Tem lá isso, pode abrir e pode assaltar a escola. É que isso é muito perigoso para os meninos.

Dentre os aspetos que podem sugerir possíveis particularidades de gênero, há o que se relaciona ao tema “namoro”. Mesmo que as referências digam respeito a ações e intenções de meninos e meninas da pré-escola e do primeiro ano, são mais notadas no discurso das crianças do gênero masculino.

P1♂7G2 – No outro dia a “A” deu um cartão por amor...

P2♂7G2 – Dois, foi ontem e no outro dia. Gostava de mim, não ia fazê-la chorar... por acaso.

P1♂7G2 – (5:09) amo e depois... No outro dia a “F” e a “P3♀G1”... deram um beijinho aqui e depois outro ali. (referindo-se a os ter recebido).

P2♂7G2 - Um dia zanguei com o P1 porque a “P3♀G1” e a “A” e a “F” gostam de mim e ele andava a dizer que eu é que também gostava delas e andava a dizer “olha, o P2 é namorado, isto, o P2 é isto” e a gozar. Eu não me percebo nada. Ela

gosta de mim e é minha inimiga também vai-me bater e gosta e vai, e é minha inimiga, não percebo.

Nota-se que desenvolvem estratégias para assegurar vivências que lhes são prioritárias: o aproveitamento máximo das possibilidades lúdicas nos tempos livres. Ao chegarem pela manhã na escola, antecipam-se início das aulas e definem os pares de brincadeiras no recreio: *“Antes da sala de aula, antes de irmos para dentro... Antes de irmos para a sala de aula, logo vem o intervalo, de manhã perguntamos às nossas amigas, “amigas, querem jogar para o próximo intervalo...”* P3♀7G2. Definem com quem vão brincar para depois decidirem as atividades, ou os detalhes de como serão concretizadas. As escolhas são influenciadas pelos vínculos de amizade, ou pela presença de “simpatia”, a exemplo do que ocorre com as crianças da pré-escola. *“Nós escolhemos... primeiro juntamos os amigos que queremos brincar e depois escolhemos o jogo e começamos a brincar.”* P5♂7G1. *“Vou procurar os meus amigos, se eles disserem que sim ou não. Se disserem sim eles vêm brincar e se disserem não, vou procurar outros.”* P2♂7G2. O contrário também pode ocorrer, um pequeno grupo pensa na atividade, e então vai em busca dos pares:

P3♀7G2 – *Imaginamos um jogo e depois contamos a toda a gente e depois, se quiserem jogar, jogam connosco.*

E – *Toda a gente pode jogar com vocês, ou vocês escolhem quem pode jogar?*

P2♂7G2 – *Nós escolhemos quem joga connosco ou se forem simpáticos a pedir.*

P2♂7G2 – *Tipo assim, é assim... os outros que não pedem por favor, só dizem assim “ai deixa-me já jogar” e se não é simpático as miúdas não deixam.*

P3♀7G2 – *“Nós escolhemos quem joga connosco ou se for simpáticos a pedir.”*

De modo geral, escolhem *“[...] os mais bem educados, os que são amigos e estão sempre a ajudar.”* P2♂7G2. Antecipar-se e organizar os grupos, para garantir que não passarão o recreio a tomar decisões, é uma resposta autoral ao contingenciamento dos tempos livres, incorporada como etapa do jogo ou da brincadeira de eleição.

Assim que o sinal para o recreio é acionado e são liberados pela professora, os meninos correm para a quadra e, por estarem muitas vezes as equipas compostas, partem de imediato para o jogo. As meninas dividem-se em pequenos grupos, pois não dispõem de espaço para jogos coletivos. Resignam-se às sobras,

ou seja, os reduzidos metros quadrados do entorno da quadra, ou o pátio coberto, utilizado por um grande número de crianças.

Tal qual revelam as crianças da pré-escola, as “batotas” nos jogos são causa de chateação. Tem a expectativa de que os adultos as identifiquem e intervenham. Queixam-se da falta dessa mediação. *“É tipo, quando há brigas é quando alguém faz batota no nosso jogo, é nós às vezes nos chateamos e então é, nós temos que dizer ao colega para não... que não é assim e ele não quer e fica ali a chorar.”* P2♂7G1. *“Como disseram que tinha aqueles senhores que vinham cá nas terças, hoje estávamos a jogar basquete e muitos meninos estavam a fazer batota e eu fiquei chateada porque não corrigiam as faltas. Pois, e como ela fez falta não quiseram corrigir a falta dela então ela ficou sem jogar o jogo que ela estava a jogar, basquete.”* P1♀7G1.

As lutas a brincar estão presentes nos recreios e são protagonizadas por meninos e meninas. Dentre essas está P3♀7G1, que não só tem participação ativa como as provoca vigorosamente, ao ponto de ser inconveniente pela insistência. Não se restringe a convocar os colegas da turma, também os maiores, que por vezes a afastam com recursos corporais não mais da esfera de uma intencionalidade amigável. Embora nem todas as atividades de inserção sejam inicialmente de lutas, encontra formas de incorporá-las, acionando elementos ficcionais que apelam ao enfrentamento físico desejado, o que surpreende e gera estranhamento aos colegas, devido ao inusitado da situação e à intensidade da sua ação corporal. Essa pode iniciar de forma individual, num simulacro de luta, mas não permanece assim, por ser a sua autora determinada ao contato corporal com os pares. Não teme sujar-se ou sofrer danos, que são frequentes por jogar-se, rolar-se e arrastar-se no chão, como pelo enfrentamento de forças com outros colegas mais fortes e decididos a magoá-la. A quem a observa em ação parece tratar-se de uma disposição irrefreável, descontrolada e desprovida do mínimo senso de autoproteção, pelo que alguns pares afastam-se.

Uma das características das crianças do primeiro ano, também manifestada pelos pares do pré-escolar, é o gosto por participar dos jogos das crianças com idade superior as suas. Quando aceites para participar do jogo de futebol dos meninos mais velhos esforçam-se por jogar bem, e a não dececioná-los, com o que acreditam manterão aberta a possibilidade para novas participações. Além desse interesse, parece haver um valor em si, favorável ao fortalecimento da estima

própria, e relacionado ao bem estar individual, nessas interações com pares que acreditam situados em patamares de autonomia e poder afirmativo mais elevados.

Quando jogam ou brincam com esses pares das turmas mais avançadas no 1º CEB, estabelece-se um nível satisfatório de entendimento, de forma que os maiores regulam a força e a intensidade do jogo, harmonizando-as aos menores. Esses, por sua vez, dão o melhor de si, procurando aproximar-se ao máximo do nível de jogo estabelecido. As exceções concentram-se nas crianças com perfil de agressoras, e com participação esporádica nos jogos. Essas impõem uma agenda desagregadora, contrária aos propósitos dos demais pares, e determinam interrupções, parciais ou definitivas das atividades nas quais se inserem.

Como os pares da pré-escola e do 3º ano, buscam no próprio ambiente recursos para brincar. Usam pequenos galhos ou gravetos que encontram no pátio; transformam pedaços de cascas de árvore, retirados dos canteiros de flores e arbustos em “bolas” para o jogo de futebol; também aplicam o princípio da não literalidade a outros materiais, que dessa forma passam a ter a função de brinquedos.

P1♂7G2 – *Eu às vezes pego paus e jogo com o estica.*

E – *Estica, como é isso P1?*

P1♂7G2 – *Metemos assim três paus, aqui um, aqui outro, depois nós temos que passar aqui, meter aqui um, depois meter aqui outro e depois nós temos que saltar e depois se nós saltamos num sítio, o patinho tem que ir para o sítio nosso.*

E – [...] Além dos paus, usam outros *materiais*?

P2♂7G2 – *Eu uso às vezes os paus com o “T”, pequenos, e brincamos com eles às espadas.*

P3♀7G2 – *Podemos usar sempre aquilo que precisamos e fingir que é uma brincadeira. Usamos vendas, usamos os (10:03)... usamos todos os tipos de coisas que podemos brincar.*

Com a ajuda dos pares, reeditam e atualizam jogos e brincadeiras que conhecem através da televisão, dos irmãos mais velhos e das crianças de outras turmas. Disseminam rapidamente esses aprendizados na escola, e o fazem de forma autónoma. “Nós fazemos sem professor, nós conseguimos...” P3♀7G2. “Eu aprendi sozinho” P1♂7G2.

E – [...] *Como é que formam as equipas...?*

P1♂7G2 – *Fazemos um... fazemos um capitão e ele escolhe uma equipa.*

E – [...] *E como é que vocês escolhem o capitão?*

P1 – *Mete o dedo no ar quem quer e quem não quiser...*

Em condutas semelhantes as dos pares da pré-escola e do 3º ano ousam transgredir em nome do prazer de brincar na chuva, e correm o risco de serem castigados.

P1♀7G1 – *Sobre a chuva. Sobre a pergunta da chuva, é assim, quando as auxiliares, algumas... elas costumam ficar à beira do (não audível) porque alguns meninos são atrevidos e vão a correr para a chuva e um dia eu estava a ver que alguns meninos da nossa sala estavam a ir correr para a chuva enquanto que as auxiliares não estavam a ver.*

P5♂7G1 – *Um dia um menino... um dia um menino que estava... um dia um menino que estava com camisola curta, estava a chover depois ele foi para lá, para a chuva, foi para o parque andar, foi andar no baloiço e depois uma auxiliar pôs de castigo, por causa que ele estava a andar de baloiço na chuva.*

P3♀7G2 – *Às vezes o P1, quando está à tarde a chover, ele com os seus amigos e o “J V” saem do tapete vermelho e vão para a chuva, dizer “pi pi, chuva/pi pi chuva”, lá a dançar, a molharem-se. [...] nós nem pensamos se nós podemos ir para a chuva. Quando nós vamos para o recreio e não está a chover, nós vamos e depois começa a chover eu: “está a cair uma pinga, oh” e depois cai uma chuvada em cima de mim. Mas quando eu estou debaixo do baloiço isso não me acontece.*

Gostam muito do espaço do parque, embora esse seja destinado às crianças da pré-escola. Aproveitam todas as situações de ausência desses pares, especialmente para andar nos baloiços. Quando o fazem, acrescentam elementos de desafio e de risco, como passar por baixo do cadeirote em movimento, andar em dois num único assento, aproveitar quando passam lateralmente um pelo outro para estabelecer um confronto de forças com o ocupante do baloiço ao lado etc. Essas brincadeiras são diferenciadas daquelas produzidas pelos pares mais novos.

Embora interajam nos recreios principalmente como os pares da própria turma, gostam de brincar com outras crianças. Tentam brincar com os pares da pré-escola, entretanto estão condicionados a autorização da assistente para permanecer no espaço físico destinado aos mesmos.

Nessas tentativas, aproximam-se sutilmente, e são cautelosos para evitar serem associados como ameaça ou perigo aos mais novos. Quando garantidos nesse convívio de exceção dedicam-se, por exemplo, a jogar tazzos sob o escorrega, interesse que pode perdurar por dias ou semanas.

Nessas situações agrupam-se, em torno de 6 a 8 crianças, a maioria meninos da pré-escola e do 1º ano, deitam-se no piso emborrachado, com a barriga para baixo e com a cabeça lado a lado, numa formação semelhante a um círculo, sem entretanto sê-lo, na medida em que a área restrita obriga a adequações e a que alguns permaneçam sentados, ou em outras posições para participar do jogo. Assim passam o recreio, ou boa parte dele, a jogar com regras estabelecidas no próprio grupo, ou a improvisar e a criar variações com os tazzos. Também em conversas sobre os personagens estampados nessas cartas.

Simultaneamente, crianças da pré-escola brincam sobre o equipamento que também comporta um escorrega, e sob o mesmo. Nessa área jogo o grupo misto nos aspetos de género e da pertença a turmas diferentes. Há uma grande concentração no pequeno espaço do parque, ocupado por quase 50 crianças do pré-escolar, e por alguns pares do 1º ano. Esses, em relação aos das demais turmas do 1º CEB, usufruem da flexibilização estabelecida pelas assistentes para a sua permanência na área, possivelmente ela proximidade de idade e de tamanho com os pares aos quais se destina o pequeno playground.

Bolas que frequentemente escapam da quadra de futebol contígua, invadem o parque e batem nas crianças que o ocupam, o que é tratado com naturalidade por uns e outros. Apesar da pressa, nota-se cuidado dos jogadores para não causar dano, quando vão recuperar a bola.

Observa-se ao longo dos recreios uma tendência para ocuparem, com regularidade, os mesmos espaços e, com pequenas variações, conservarem os pares com os quais interagem nos jogos e brincadeiras.

Muitas crianças circulam nas laterais da quadra de futebol e nos demais espaços livres do pátio, como a pequena faixa de relva. Nesses, a combinação de espaço exíguo com alta ocupação dificulta jogos coletivos ou deslocamentos com maior velocidade, o que reduz o risco de encontrões, entretanto, as contendidas pela bola estendem-se para além da área central onde disputam as partidas – por vezes três simultâneas.

Forma-se assim, um coletivo de crianças migrantes em busca contínua por um espaço de referência. Nessas deslocações os grupos estabelecem contactos episódicos, por vezes iniciam brincadeiras conjuntas, logo interrompidas pela dificuldade de movimentação conjunta no espaço. Essa impossibilidade para avançar e a estabilidade na fase “estar por acontecer” dos jogos e brincadeiras, pode ser fator decisivo às dinâmicas interativas que predominam na escola.

Além da questão da estrutura física há que se observar a ocupação segmentada do espaço, com grupos distintos entre crianças de etnia cigana e demais. Atividades conjuntas são observadas por vezes, entretanto predomina o modelo em que grupos diversos convivem em espaços comuns, com interações pouco constantes entre uns e outros.

Destaca-se a valorização e a busca de companhia dos pares da turma por duas das três crianças de etnia cigana do 1º ano, “S♂7” e “G♀7”, sendo que “C♂7” apresenta maior autonomia e forte ligação com seu grupo étnico.

No caso de “S♂7” a inclusão concretizada o protege de um tratamento diferenciado pela negativa, sendo do trio a criança mais distanciada do estereótipo redutor colado à pertença étnica, o que pode justificar o olhar mais brando que recebe do grupo de pares, e não só desse. “C♂7” tanto valoriza os pares da turma como os da sua etnia, com bom trânsito no primeiro quando se trata de jogos específicos, sem que entretanto lhe reconheçam o esforço e as capacidades para obter êxito no exercício do ofício de aluno. “G♀7” é rejeitada pelos colegas da turma e também alvo de ações agressivas de meninos ciganos. Trata-se de uma criança tímida, com desejo intenso de aceitação e inclusão nos grupos de meninas da turma, e com igual dificuldade para se afirmar. Suas características físicas e vestimentas são facilmente associáveis a sua etnia. Mostra-se desconfortável com as resistências das colegas da turma as suas tentativas de aproximação, entretanto não desiste do propósito, e opta por não buscar as meninas da mesma etnia durante os recreios.

O ponto de vista prevalente na turma, em relação às três crianças de etnia cigana, é de desqualificação automática e distanciamento intencional. Exemplifica esse padrão de convívio uma situação observada no momento em que chegavam à escola pela manhã e guardavam seus pertences - mochilas e casacos no armário junto ao corredor: aproxima-se um grupo de 3 meninas da sala ao lado a anunciar: “[...] um cigano roubou o brinquedo de soprar bolhas da menina e ela está a chorar”.

Gera-se uma indignação geral. Questiono como sabem que foi um cigano. Uma delas pensa por instantes e responde: “[...] *mas ela sabe, senão não diria que foi ele*”. Logo mais se confirma que a dona do brinquedo não sabe quem o levou, entretanto, como terá visto “ciganos por perto”, atribuiu a ação aos mesmos. É uma tendência responsabilizá-los pelos problemas na escola.

Posteriormente, com a mobilização de crianças das duas turmas, a intervenção de uma funcionária e de uma professora, chamadas para tal, chega-se à criança responsável: um dos meninos ciganos, aos quais havia sido atribuída, por suposto, a apropriação não autorizada do objeto.

Problemas dessa natureza são automaticamente relacionados a presença das crianças de etnia cigana na escola, algo que perpetua um clima de distanciamento, desconfiança, generaliza julgamentos, as rotula e interfere na sua condição de ser, estar e participar. Esse padrão relacional fragmentário impacta a totalidade das crianças e condiciona a socialização efetivamente patrocinada pela escola.

Algumas meninas da turma, lideradas por “P3♀7G1”, insistem nas tentativas, durante os recreios, para brincar com os meninos. Provocam-nos para lutas a brincar. Entretanto, é essa que incita e inicia lutas de grande intensidade, não raro transformadas em lutas a sério, quando não em ocasiões para que agressores habituais cometam atos de violência física sobre a mesma e suas amigas. A participação das duas ou três meninas que acompanham o estilo provocativo da colega não é incondicional, na medida em que se retiram ao perceberem o impacto das contendas.

Quando as provocações com os meninos da própria turma não resultam, “P3♀7G1” provoca meninos maiores. Não estabelece um critério na escolha dessas interações, e é agredida com frequência. Esses meninos, quando percebem que está a chorar porque a magoaram, ou observam colegas dispostos a chamar as funcionárias, afastam-se de forma a evitar a responsabilização. Nessas lutas, não observa limites de prudência diante de riscos a sua integridade física. Mantém-se nos embates até que as dores e danos tenham chegado a limites insuportáveis. Sua vulnerabilidade decorre da forçosa e inconveniente participação em confrontos corporais, e da impotência institucional, assente no desconhecimento das vivências quotidianas nos tempos livres. Crianças agressivas agem com liberdade nesse território.

A impressão a quem observa os recreios é de que, apesar do frenesi estabelecido, são reduzidas as possibilidades lúdicas e interativas das crianças, porque pouco qualificados os espaços de jogo e de brincadeira, uma limitação estrutural agudizada nos dias chuvosos ou de intenso calor. O jogo de futebol domina as duas grandes áreas dos dois pátios e, para os demais – a maioria das crianças –, não restam boas alternativas de mobilidade, esvaziando-se a multiplicidade de interações, de vivências favoráveis ao conhecimento de si e do outro, e ao desenvolvimento de capacidades sociais.

O temor de algumas crianças em lançar-se às áreas abertas, por serem consideradas desprotegidas e com riscos elevados, faz com que permaneçam no pátio coberto, onde podem contar com uma auxiliar de forma permanente. É bastante comum nesses casos, estarem dedicadas a observar os pares em atividades na área externa, sem que transponham as fronteiras dos hábitos mantidos em nome da segurança.

São pouco favoráveis as condições para as brincadeiras de roda, de esconde-esconde, entre outras, tão ao gosto das crianças e, por elas referenciadas como atividades preferidas na escola. Essas são revisitadas através de uma evocação otimista e idealizada, a semelhança de como procedem em relação à Educação Física e à professora jogar com eles.

7.2.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência cotidiana de jogo e brincadeira na escola

A sala de aula do primeiro ano está organizada para ser um espaço de trabalho individual, embora as mesas estejam coladas umas às outras em 4 grandes blocos. As rotinas são fixas e as crianças encontram alternativas de movimentação corporal e de expressão lúdica, ainda que o façam em doses homeopáticas.

Prevalece a ideia de que não brincam em sala de aula - *“nunca”* P4♀7G1, *“é proibido”* P5♂7G1, *“nós não podemos brincar na sala, é proibido”* P3♀7G2 – e, de que aqueles que o fazem contrariam as normas. A sua interpretação do espaço-tempo sala de aula difere da apresentada pelas crianças da pré-escola, pois essas últimas percebem a possibilidade de brincar em duas das áreas, contudo converge na identificação do espaço externo como território de jogo e brincadeira.

Em nível individual sentam-se de forma a baloiçar a cadeira, mexer as pernas, pés e objetos. Também encontram alternativas para deslocar-se pela sala sem transgredir a norma, o que equivale a evitar *“um castigo ou uma ralha”* P1♂7G2, P2♂7G2. Afiam o lápis junto a lixeira, ou mesmo levam algum material até a mesma, dirigem-se à secretaria da professora para fazer perguntas, mostrar o caderno, levantam-se para tomar água etc. Ao nível das interações, ainda que não seja permitido conversar ou desviar-se das atividades determinadas, encontram pequenas brechas para partilhar informações sobre o que desenvolvem; esclarecer dúvidas; pedir opiniões e apreciações sobre o que estão a produzir; simular brincadeiras e brinquedos com os materiais; estabelecer combinados, e certamente viver o tempo da infância de forma menos monótona, dependente e carenciada de sentidos.

Os tempos institucionalizados para brincar estão claramente demarcados dos tempos do aprendizado escolar e são integralmente decididos pelos adultos, quanto a duração. Também o uso dos espaços é de certa forma orientado pelas professoras e funcionárias. As crianças do primeiro ano podem utilizar uma vez por semana, durante o recreio, a quadra com marcações para o futebol, localizada nas traseiras do prédio escolar. Considerando-se que apenas uma das meninas da turma joga futebol, e que o uso da quadra é invariavelmente destinado a esse desporto, estabelece-se uma desigualdade de género, redutora de possibilidades e direitos de uso do espaço, por parte do grupo feminino. Mesmo se observe o princípio de garantir uma manhã semanal para as meninas das diversas turmas, no cronograma de uso da quadra, não há a rutura do estereótipo cultural que elege a prática do futebol, por um dos géneros, como prioridade estável na escola. Brincar para as meninas é sempre um esforço de adaptação a pequeninas e disputadas áreas secundárias.

Embora observem que não tem Educação física, a associam a um espaço de jogo e de desafio às habilidades corporais que tanto valorizam. Evocam-na em doces lembranças, transformadas em possibilidade a ser retomada, por meio de por uma expectativa otimista. Ressaltam o gosto por atividades como a capoeira, o futebol e a ginástica acrobática, praticadas nas Atividades de Tempos Livres - ATL, (no momento as oficinas de ginástica deixaram de ocorrer), e não fazem queixas ou críticas à decisão docente de suprimir as aulas de Atividades Físicas para introduzir outras de Ciências Experimentais e de Educação Musical. *“Nós já não temos*

Educação Física e nunca temos.” P2♂7G1. “Só vamos ter no 2º ano, no 3º e 4º.” P2♂7G1.

Os espaços para brincar e jogar sofrem profundas reduções durante as temporadas de chuva ou de calor extremo, porque a área coberta é pequena. Constituída por dois espaços – uma sala ampla no interior da escola, com portas e janelas de vidro e, um saguão de perímetro menor, entretanto com teto mais alto e abertura permanente para ao pátio, através de um dos lados.

Em ambos a acústica potencializa os sons produzidos nas interações lúdicas, e gritos passam a ser a forma de comunicação.

Nesses dias substituem os jogos com bola por jogos coletivos, conservando uma base semelhante na constituição dos grupos. Reconhecem a dificuldade que se estabelece para a atividade lúdica: *“Para nós o recreio é mais difícil porque nós somos muitos meninos e no polivalente e naquele chão vermelho é uma confusão.” P1♀7G1. “É tipo, um dia quando choveu eu estava a jogar um jogo com um amigo, é com dois amigos meus e quando estava... e quando estava a correr eu estava em último e então outro menino entrava a correr eu depois esbarrei-me com um olho na boca dele e ele partiu um dente.” P5♂7G1.*

Os grupos maiores lideram, contam com plateia nas suas iniciativas, e são seguidos nos jogos e brincadeiras que desenvolvem.

Observei um jogo desenvolvido numa roda, com a reprodução de sequências rítmicas. De acordo com essas abrem e fecham as pernas. Quem erra deve tirar uma peça de roupa ou de calçado. A roda é composta predominantemente por crianças do 2º, 3º e 4º ano. Um menino do 1º ano, “T”, é o participante mais excitado. Erra de propósito para que as atenções demorem-se em si. Na sequência valoriza o ato de tirar cada peça, e já esta somente de calças de ganga quando a sensação que causa ao ameaçar tirá-la é observada por uma funcionária que põe fim à brincadeira.

Ao redor, algumas crianças que não conseguiram participar do jogo tentam reproduzi-lo num grupo bem menor, não sem antes terem tentado entrar na atividade que as encantava. Iniciativas tímidas e não invasivas, como posicionar-se próximo aos espaços vazios foram comuns entre esses pares impedidos de participar. A exemplo de “T”, boa parte das crianças que logrou êxito e entrou no jogo, o fez impositivamente, forçou a entrada e não pediu permissão para jogar. Esse é um padrão bastante comum nos recreios. As crianças que desfrutam de

maior status entram, independentemente de contarem com convite ou permissão, enquanto as demais chegam a implorar pela oportunidade de participar. Bons modos e delicadeza não são recursos de valor para a inclusão nos jogos coletivos. No contexto, assertividade e invasividade equivalem a poder pessoal, e a um passe livre.

A considerar que nos dias chuvosos as duas áreas cobertas são insuficientes para abrigar com conforto as dezenas de crianças do 1º CEB, em suas movimentações nos jogos e brincadeiras, resultam recreios caóticos e estressantes, com maior nível de exigência para as funcionárias. Nesses dias não é permitido o uso de bolas e afora algum jogo de tazzos, portáteis Magalhães e pequenos objetos que possam ter consigo, não dispõem de materiais ou equipamentos.

Os dois espaços utilizados nos dias em que as condições climáticas não permitem atividades ao ar livre, são identificados como os de maior concentração de conflitos entre pares na escola, por P2♂7G1 e P5♂7G1. O recreio, em sentido amplo, é também referido como palco de problemas por P4♀7G2, P1♂7G2, P3♀7G2 e P5♂7G2. Esse último faz menção a alta incidência de enfrentamentos nos espaços onde vivem os tempos livres. *“É tipo no campo e em todo o lado, até no parque... Um dia já me chateeí no parque com o “C” da minha sala e dei-lhe um murro na barriga.”* P5♂7G2. A sala de aula também é reconhecida como cenário de desentendimentos, entretanto com menor ênfase.

A quadra de futebol do pátio mais utilizado não tem riscas e o jogo avança por todos os lados, com disputas acirradas que invadem os espaços de outros jogos e brincadeiras. Observa-se um cuidado especial dos jogadores de futebol para evitar disputas junto às crianças da pré-escola. Quando ingressam na área do parque cessam de imediato a disputa de bola, cuidado que pode resultar da conjugação de fatores como a vigência espontânea de um princípio/constructo social geracional de percepção e respeito às diferenças dos pares mais novos, portanto de sensibilidade cultural a sua condição de maior fragilidade física, e a certeza da presença permanente das assistentes dessas turmas no espaço próximo. Essas podem determinar que seja retirada do recreio uma criança do 1º CEB que coloque em risco a segurança dos pares da pré-escola. Advertências parecem ser suficientes, não só pela ameaça contida, mas porque de maneira geral há notável delicadeza das crianças diante dos pares mais novos.

Ainda assim, repetidas vezes durante os recreios, bolas jogadas involuntariamente para aquela área, acertam as crianças da pré-escola e outras, que se encontram no pátio. Disputas de bola também avançam sobre a área dos não jogadores. “[...] *mas hoje, quando estávamos a jogar basquete, um menino da Pré caiu, naquela confusão...*” P1♀7G1. Trata-se de um ambiente com risco acrescido às crianças, frequentemente envolvidas em encontros com os pares que, no âmbito dos jogos simultâneos, protagonizam marchas aceleradas ou dribles vigorosos. Também, é comum que bolas em velocidade acertem crianças das áreas próximas.

7.2.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas

A sala de aula, reconhecida como espaço de trabalho pela professora não comporta situações intencionais de jogo e de brincadeira. As manifestações das crianças, neste sentido, são autónomas e a margem da intencionalidade docente operacionalizada em intervenções de controlo sobre as ações espontâneas, não priorizadas nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática etc.

Essa demarcação é percecionada pelas crianças, que situam como tempos e espaços de jogo e de brincadeira “os intervalos” P1♀7G1, “no recreio” P4♀7G1, P2♂7G2, “nos recreios, claro” P3♀7G2, sem relacioná-los à sala de aula, a não ser em situações de exceção ou de transgressão: “alguns meninos brincam” P1♀7G1, “é proibido, senão a professora põe de castigo” P5♂7G1. “Eu?! Eu às vezes na aula, na aula da Professora “G” falo só um bocado para o lado. Só um bocado, mas depois viro logo e trabalho.” P2♂7G2.

Nos recreios a intervenção das auxiliares concentra-se, geralmente, sobre as transgressões e conflitos que percebem, ou que lhes são sinalizados pelas próprias crianças. “Elas... Às vezes são elas que veem e depois chamam a atenção, outras vezes temos de ser nós a puxar pela bata assim...” P3♀7G2. Exercem uma função protetiva, reconhecida pelas crianças do 1º ano. Também intervém quando observam jogos de intensa movimentação corporal.

E – O que fazem os adultos que estão no recreio...?

P2♂7G1 – *Ajudam a resolver as lutas... a Dona “H” quando a P3, a “F”, a “A” estão a fazer o pino na parede e a P4 estão a fazer o pino na parede, elas, a Dona “H” diz para elas não fazerem isso só que elas continuam, a “F” continua e depois quando... quando a Dona “H” vai lá pela segunda vez, elas as quatro fogem e depois nós dizemos à Professora “C” e depois ela... e depois a P3 como se porta... como é a que se porta...*

P1♀7G1 – *Tentam ajudar... os meninos que estão magoados, quando estão magoados, quando andam à luta, quando chateiam-se um com o outro...*

“P1♀7G1” refere haver participação frequente de uma das auxiliares nas brincadeiras que se seguem ao almoço. No contexto das rotinas essas intervenções são esporádicas e correspondem precisamente ao registo que apresenta ao finalizar a fala: “[...] às vezes”.

Nos recreios as intervenções das funcionárias são dedicadas a gerir conflitos, minimizá-los e fazê-los cessar. Trata-se de uma ação tópica, não problematizada nos momentos formativos ou de planeamento partilhado. Pontos nevrálgicos permanecem intocáveis, como o das grandes variações, ou mesmo contradições, que se observam nos critérios e aplicação de punições às crianças; na aproximação inquisitorial; no recurso ao uso da força física para conter ou manifestar contrariedade diante de determinados comportamentos infantis etc.

Ao tempo em que há a expectativa de uma intervenção protetiva, são seletivos quanto às situações em que recorrem às funcionárias, por serem sabedores das sanções que podem advir. *“As discussões no futebol, quando resolvem é... se não explicarem, as empregadas tiram a bola.”* P2♂7G2.

Desta forma, procuram resolver autonomamente as divergências, para evitar sanções, o que ocorre, por exemplo, diante dos impasses frequentes gerados para confirmar ou não um golo nos jogos de futebol:

P1♂7G2 – *Fazemos repetição, o remate e depois...*

P2♂7G2 – *Quem marcar é que fica, é que tem...*

P1♂7G2 – *E se marcar é golo.*

Castigos coletivos, ou ao menos a ameaça de punição ao conjunto de pares, como forma de alertar para os riscos dos atos transgressores, também como instrumentos destinados a incitar o controle de uns sobre os outros, na medida em que a conduta individual tem repercussões sobre o grupo, são recursos comuns a

que lançam mão os diversos adultos que atuam na escola - cancelar um passeio, retirar a bola para impedir o jogo, reduzir o tempo de recreios, retirar da brincadeira e mandar sentar etc.

Não se pode concluir sobre a vigência de uma intencionalidade dialógica nas práticas quotidianas. As narrativas das crianças remetem muito mais a um contexto de naturalização do exercício geracional e unilateral de poder. A amplitude da ação adulta implica, nesta lógica, a sujeição infantil. A idade ou a categoria geracional faz-se assim o fator que distingue um sujeito com capacidades e direitos do seu contrário. Neste polo de negatividade/impossibilidade tem sido situada a geração não dominante.

7.3 – Terceiro Ano

7.3.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno

7.3.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno

Está claro no discurso dos alunos do 3º ano ⁸ o compromisso e o gosto com o estudar, conotado como esforço e dedicação ao aprender, no espaço-tempo escolar. Identificam preferências dentro das áreas de estudos – Língua Portuguesa, Matemática e Estudos do Meio. As duas primeiras, enquanto áreas de trabalho privilegiadas pela professora são também associadas pelas crianças como as de maior relevância no contexto do trabalho escolar.

No conjunto das três turmas em que se desenvolveu a investigação, são os primeiros a trazer o gosto pelo computador, utilizado na escola, durante os tempos

⁸ A turma do 3º ano conta com 24 alunos. Foram realizadas duas entrevistas, com grupos focais de 6 e de 3 crianças, respetivamente. A entrevista com o maior número de participantes foi dificultada pela falta de ambiente adequado na escola. A sala inicialmente destinada foi ocupada por professores, a partir do que as crianças mostraram-se constrangidas, comentando inclusive que o que falavam era “secreto”. Foi preciso interromper a atividade com o grupo e buscar um novo espaço. Após tentativas falhadas, decidi por continuar a entrevista no piso da sala polivalente, decisão aprovada pelas crianças. Na ocasião o barulho provocado pelas crianças que brincavam no espaço ao lado envolvia o ambiente. Por serem de vidro transparente as paredes que separam a sala improvisada para a entrevista, e o pátio coberto no momento ocupado por um grande número de crianças, o grupo de entrevistados passou a ser foco de interesse dos demais, assim como a movimentação do espaço exterior passou a mobilizar a atenção dos participantes do grupo focal. A dispersão tornou-se uma constante, entretanto manteve-se a privacidade necessária à expressão espontânea das crianças.

livres e no ambiente familiar, como ferramenta de pesquisa, digitação de textos etc.—
“E também gosto de estudar um bocado computador.” P1♂9G2.

Num primeiro momento, do ponto de vista de uma identidade de aluno, o estudar é significado como a atividade que ocupa o tempo-espaco escolar, e a sala de aula apresentada como o espaco preferido. “O sítio onde eu mais gosto de estar é na sala de aulas. É onde eu aprendo mais coisas, onde eu posso estar com a professora e estar a aprender novas coisas e... começo a saber mais do que estar no recreio, que as vezes acontece aonde acontece mais confusões.” P2♀9G2. “Assim, gosto muito da... de... da sala, acho que é um momento muito motivante... ((risos)) e gosto muito da minha professora.” P2♂9G1. “Eu gosto mais... o lugar mais que eu gosto mais é... na sala.” P6♀9G1. “A sala de aula é muito divertida, é onde nós fazemos composições, fazemos testes.” P3♂9G1.

No decorrer da entrevista emergem referências explícitas e reiteradas ao valor que atribuem às interações com os pares, e nessas ao brincar e ao jogar durante o tempo escolar. “Eu gosto na escola, gosto muito dos meus amigos, são muito meus amigos, eles jogam muito comigo futebol, são muito verdadeiros, quando me sinto triste eles ajudam-me.” P3♂9G1. “O sítio onde eu gosto mais de estar é no recreio porque posso brincar com as minhas amigas.” P5♀9G1. “As partes que eu mais gosto da escola é o campo de futebol e os corredores”. P2♂9G1. “A parte que eu mais gosto na escola é o campo de futebol e o parque e a sala e os corredores porque podemos brincar... no campo de futebol e como eu adoro jogar futebol sou amante do futebol, jogo sempre e é a minha parte preferida da escola.” P1♂8G1. “O sítio onde eu gosto mais de estar é no recreio, no espaco dos baloiços. E jogar basquetebol. Eu gosto muito dos meus amigos, do “P1♂9G2”, do P1, do P3, do “M” e “P3♂9G2”, porque eles quando me sinto triste ajudam-me e quando eu quero jogar com eles, eles jogam comigo.” P4♂8G1. “Eu tenho amigos que brincam comigo sempre, quando eu estou triste brincam com qualquer coisa que eu queira e isso, jogamos muito a brincadeiras e são muito verdadeiros, não são amigos falsos, que traem e também não, não, nunca desistem dos amigos.” P1♂8G1. “Eu gosto quando nós, eu estou triste, a P6 vem-me sempre, quando eu estou perto dos baloiços, ela começa a fazer palhaçadas para eu me divertir.” P5♀9G1. “Gosto mais de trabalhar em grupo.” P2♂9G1. “Também eu. Eu gosto muito de trabalhar em grupo porque é mais divertido e como nós somos dois dá para fazer, como somos muitos dá para fazermos coisas interessantes.” P1♂8G1. “Em grupo nós fazemos,

conseguimos fazer os problemas melhor e os que estão sentados ajudam.” P3♂9G1. “Eu gosto mais de trabalhar em grupo porque assim quando nós temos dúvidas podemos perguntar às outras pessoas.” P5♀9G1. “Eu gosto mais de trabalhar em grupo porque nós somos vinte e quatro, dá para fazer quatro grupos de seis, como estamos hoje aqui. Gosto, também gosto de fazer trabalhos de grupo, pesquisas e tudo mais.” P6♀9G1.

A necessidade frequente de partilhar impressões, dúvidas e buscar ou expressar apoio social com os pares, contrasta com a abordagem curricular, assente no trabalho individualizado - *“Trabalhamos mais individualmente.” P2♂9G1* –, e pouco interessada na qualidade das interações que se estabelecem.

Nesse modelo as vivências dos tempos livres, assim como as interações autónomas entre pares em sala de aula, são vistas como distintas dos aprendizados legítimos da educação escolar. Brincar ou jogar não pertencem à esfera da sala de aula. *“[...] só brinco nas horas do recreio” P1♂9G2. “[...] nós temos de estar no recreio, é onde nós brincamos... Porque só nas horas em que toca para irmos brincar, porque se não podemos brincar na sala de aula... é onde nós estamos em aula e temos de estar concentrados a fazer o nosso trabalho.” P2♀9G2.*

Na mesma lógica das expetativas demandadas pelos adultos, distinguem e atribuem falta de compatibilidade entre comportamentos espontâneos e condutas adequadas à sala de aula: *“Fazemos tudo muito normalmente, não nos levantamos, nunca fazemos asneiras.” “Não, nunca fazemos. Às vezes levantamos para ir buscar materiais e isso, mas de resto não nos levantamos.” P2♂9G1. “Nós, como o P2 disse, levantamos só mesmo para ir buscar materiais ou se o lápis cair ao chão, pegamos no lápis e às vezes quando há uma dúvida, às vezes começamos a conversar para ver se chegamos a alguma conclusão.” P3♂9G1.*

Ainda assim, manifestam convergência ao longo do discurso, sobre a necessidade, o desejo e a concretização de atos lúdicos no espaço da sala de aula, geridos nos limites do que permite a professora. *“Quando a professora vai à sala do Professor “D”, que é na sala ao lado, às vezes conversamos, mas quando a professora está na sala... só quando ela está distraída é que também conversamos.” P4♂8G1.*

As narrativas são marcadas pela ambivalência, implicada no notável esforço requerido para que cumpram, e bem, o ofício de aluno, também pela necessidade

permanente de controlar ou reprimir manifestações relacionadas às necessidades individuais e sociais.

P2♀9G2 – [...] Mas às vezes fazemos coisas que não devemos fazer, por exemplo, molharmo-nos, chegamos à... como se diz(?!), ao bebedouro e começamo-nos a molhar todas ((risos)). [...] mas eu não costumo fazer isso porque não quero ficar de castigo, mas as outras minhas amigas fazem isso e depois na aula do professor de Educação Física, o professor de Educação Física pede a caderneta delas e vai escrever o recado, mas eu nunca fiz isso.

E – Você tem vontade de fazer?

P2♀9G2 – Sim, mas só que eu não quero ficar de castigo, por isso... mas ele pede sempre, mas depois nunca escreve. Eu lá no 2º ano gostava muito de brincar porque nunca ninguém me escrevia na caderneta, mas agora... tenho de ter mais atenção a isso.

Por outro lado, a partir de clara influência da professora, a permanência nos espaços de tempos livres ganha contornos de alto risco para violência física. “[...] posso aprender uma adivinha ao contarem, uma piada, aprendo também coisas lá, mas, lá é onde se aleijam mais as pessoas, no recreio. Então eu gosto também de estar na sala de aula porque também se aprende como no recreio. Mas uma coisa que muda eu gostar mais da sala é porque lá no recreio há muitas brigas.” P2♀9G2. “No recreio são duas coisas, no recreio, os... no recreio, no campo de futebol quando estamos a jogar futebol, os ciganos que estão a jogar fazem muitas faltas, mas faltas que aleijam mesmo. Uma vez o “P3♂9G1” levou uma falta que ficou muito penalizado, ficou muito a doer-lhe a perna.” P1♂9G2. “Como a P2 disse, o “J” é um cigano que também bate muito, mas hoje também os miúdos da outra turma do 3º ano, também bateram a um miúdo da nossa turma e foi agora com a mãe para o hospital.” P3♂9G2. “Eles chegam a nossa beira, els quando se enervam, soltam tudo o que têm lá dentro e aleijam bastante, já muita gente fica com marcas porque eles são muito violentos.” “P2♂9G2”

O desagrado com os conflitos frequentes nos recreios, onde se sentem vulneráveis perante crianças mais velhas e, especialmente diante dos pares maiores de etnia cigana, é uma constante nas falas das crianças de ambos os géneros da turma. Neste sentido apontam sobre o que não gostam na escola: “Que nos batam, o que normalmente acontece muito.” P1♂9G2. “Que os ciganos sejam maus para

nós e nos aleijam”. P2♀9G2. “Não gosto das confusões que há no recreio.” P3♂9G2.

P1♂8G1 – Eu não gosto que me batam às vezes, nem que me chamem nomes porque é, isso é luta e... e é bullying. E... podem, eles se batem, podemos partir algumas pernas e braços ou partir o nariz.

P2♂9G1 – O que eu não gosto da escola, não gosto que me batam... não gosto... já tive problemas muito graves na escola a jogar futebol, até porque já parti um dente... torna as coisas mais complicadas.

P3♂9G1 – Eu não gosto que batam aos meus amigos, nem a mim, chamem nomes aos meus amigos nem a mim, não gosto que andem todos a baterem-se aos outros porque isso podem partir uma perna ou um braço e assim, nós temos que ir para o hospital e às vezes podemos ficar numa cama parados para sempre, nunca mais vemos os nossos amigos, nem fazemos o que mais gostamos.

P4♂8G1 – Eu não gosto que nos batam porque como a “B” bate-me sempre, já me chegou a bater o ano passado e bati contra, com a cabeça contra o placar.

P5♀9G1 – Eu, a coisa que menos gosto é quando me estão a bater a mim e às minhas amigas e quando elas estão... quando elas, quando lhes estão a bater eu peço ajuda a algumas amigas, por exemplo, a “P2♀9G2”, a “C” e elas ajudam-me a que as pessoas que estejam a bater à P6 parem.

P6♀9G1 – Eu não gosto quando... quando me batem nem às minhas amigas e também quando... os outros estão lhes a bater e eu também chamo os outros para defender-nos.

Os demais dizem que gostam do recreio porque podem brincar com os amigos, referenciando a possibilidade de jogar futebol; basquete; andar de baloiços; jogar a macaca, ao queijo derretido, as apanhadinhas, as escondidinhas etc. É importante observar que os baloiços são reservados às turmas da pré-escola e a quadra às crianças que jogam futebol.

Há, nos recreios a movimentação de pequenos grupos em busca de espaços. Muitas vezes são envolvidos em conflitos, sem que tenham usufruído das suas escolhas lúdicas, ou consigam garantir o convívio pacífico expetado.

Compreendem a sala de aula como o lugar para estarem concentrados e de obediência à professora. Demarcam os ofícios que exercem em acordo às rotinas, reconhecendo nos tempos livres oportunidades para exercerem legitimamente, ou

seja em acordo ao regramento escolar, o ofício de criança. A entrada nesses territórios reativa direitos e desejos para que sejam espontâneos; movimentem-se com liberdade; falem alto, estejam a vontade para narrativas autorais e em interações com os pares. Ainda que manifestem temor pelos riscos dos recreios, o situam como o espaço em que o brincar está autorizado, enquanto a sala de aula não o permite. Fazê-lo nesse espaço é possível de forma restrita e transgressora, nas brechas do que não percebe a docente.

Referem como atividades que fazem todos os dias: o livro de fichas, na Língua Portuguesa e o caderno de Matemática. Mostram-se conformados com a ênfase dada pela professora a essas duas áreas em detrimento dos Estudos do Meio, de que também gostam. *“É ler, ler, lemos todos os dias.”* P3♂9G2. *“Eu todos os dias, todos os dias, todas as semanas, tirando os feriados e os sábados e domingos, é a aula com a professora “P”, às vezes as Matemáticas, outras vezes o Português e acho que já não fazemos mais...”* P1♂9G2. *“Fazemos quase todos os dias Matemática e Língua Portuguesa. Mas quando, o que fazemos menos é Estudo do Meio e Gramática.”* P4♂8G1. *“Todos os dias, gramática e Matemática, mas Estudo do Meio nós agora não estamos a estudar.”* P6♀9G1. *“Costumamos fazer, costumamos fazer muitas vezes Matemática e a Língua Portuguesa para acabarmos os livros e gramática. Gramática fazemos às vezes, Estudo do Meio não estamos a fazer muito.”* P5♀9G1.

Não percebem com estranhamento a organização da sala de aula, feita pela professora, que demarca entre adiantados e atrasados. *“As mesas às vezes estão organizadas por grupos, os grupos que trabalham melhor e os grupos que são mais atrasados.”* P4♂8G1. *“As mesas estão organizadas de diferentes... de formas diferentes, às vezes por filas, como o P4 disse pelo grupo que trabalha melhor e o pior. Acho que estão bem organizadas.”* P2♂9G1.

Ao tempo em que alguns verbalizam que pertenceram em anos anteriores, ou pertencem ao grupo dos atrasados, outros se referem criticamente aos pares situados nessa condição: *“[...] alguns meninos não fazem um problema e só querem é copiar do lado, como a mesa dos atrasados”.* P3♂9G1. Ainda que o trabalho em grupo não seja uma constante na turma, mantêm-se um distanciamento das crianças rotuladas como atrasadas: *“[...] gosto de trabalhar com as minhas amigas, mas... não, prefiro não... na mesa dos atrasados, por exemplo, o P4, o “J” e os*

rapazes da mesa dos atrasados, eu às vezes prefiro fazer só com as minhas amigas.” P5♀9G1.

Reconhecem que precisam ter pressa, adiantar os conteúdos: *“Trabalhamos no livro de fichas, a fazemos fichas adiantadas para acabarmos o livro, também no caderno de Matemática.” P1♂8G1. “[...] fazemos as fichas, a “D” está, já acabou o livro de fichas e... mas de Matemática ainda não, ainda estamos a acabá-lo, mas estamos a ser muito rápidos.” P3♂9G1.*

O vocabulário traduz uma lógica da racionalidade: “aprender, adiantar, acabar o livro todo”. Nessa perspectiva como esperar que os colegas, com dificuldades nas atividades, não se sintam condicionados pela pressa e impelidos a copiar dos demais? A valorização está em terminar tudo. Esse “adiantar os conteúdos” é feito nos pequenos espaços concedidos às crianças que concluem rapidamente as atividades, no interstício entre a atividade realizada e a que se seguirá. Não há descanso, e as crianças que se demoram mais até concluir as atividades mostram-se aflitas diante da impotência para avançar na tarefa comum, também por perceberem que os pares dedicam-se aos livros de fichas, ação que sabem não conseguirão realizar sozinhas. Acentua-se ainda mais a desigualdade entre os pares. Posteriormente, no momento da correção das atividades do livro de fichas haverá sempre um grupo que não as tenha feito. Antes disso, ocorrerão tentativas quase desesperadas para obter rapidamente, junto a algum colega, as respostas que os habilitam para participar da correção e da desejada valorização por parte da professora.

Ao longo da entrevista o grupo se despe de mecanismos e discursos voltados a atender as expectativas de terceiros, e assume o gosto pelos recreios vivenciados no pátio e não na sala de aula, como inicialmente dão a entender, e sempre que se encontram na presença da professora. *“Gosto mais do recreio para brincar porque tem mais espaços também para brincar. Gosto da parte do campo de futebol, das macacas e do parque.” P3♂9G2. “A parte que eu mais gosto na escola é o campo de futebol, e o parque e a sala, e os corredores porque podemos brincar... no campo de futebol e como eu adoro jogar futebol sou amante do futebol, jogo sempre e é a minha parte preferida na escola.” P1♂8G1 “O sítio onde eu gosto mais de estar é no recreio, porque posso brincar com as minhas amigas.” P6♀9G1*

Ainda que toda a abordagem nesta investigação esteja atenta para evitar a armadilha do pensamento binário, faz-se inevitável a percepção de que o exercício

notável do ofício de aluno, constituído por dimensões como disciplina pessoal, êxito escolar, gosto pelo aprender, desejo de conhecer e total submissão às determinações da professora, aparece como um forte constituinte identitário dessas crianças. Está carregado de uma visceralidade que sombreia às dimensões do ofício de crianças e legitima os mais exigentes níveis de sujeição corporal, de dedicação às atividades escolares, estudo em casa, apropriação do discurso e dos valores docentes.

As entrevistas são significadas como espaços de liberdade para arejar narrativas automatizadas, e não os ocupam com queixas ou críticas, todavia os preenchem com narrativas reveladoras do grande esforço empreendido para bem desempenhar o ofício de aluno. O compromisso com esse objetivo exige-lhes que declinem de necessidades primeiras, como jogar e brincar; exerçam controlo sobre a linguagem corporal nessas ou noutras situações da vida escolar; e substituam o recurso ao carácter lúdico e ficcional nas ações e na linguagem, pela racionalidade “necessária” ao desenvolvimento exitoso das atividades curriculares..

Há um compromisso coletivo, irradiado a partir do grupo de alunos com notável desempenho de aprendizagem, para o máximo aproveitamento do tempo, o que inclui secundarizar interesses, potenciais, linguagens e partilhas, na medida em que conforme a “pregação” diária são manifestações improdutivas ou contrárias aos propósitos da escolarização.

Não basta aprender, é preciso que sejam os melhores, os mais cultos, com as notas mais altas, com o maior rigor na dedicação aos estudos, em casa e mesmo na escola. Essa decisão precisa ser sistematicamente confirmada à professora, por verbalizações de insatisfação diante do sinal sonoro que anuncia o início do recreio, ainda que toda a linguagem corporal indique um impulso incontrolável em direção ao pátio escolar, respondido com desabalada corrida assim que saem para fora da sala de aula, e escapam ao olhar docente.

Se inicialmente oscilam entre reconhecer o gosto e os benefícios do recreio e defender a mais valia de permanecer em sala de aula nos tempos livres, progressivamente abandonam essa argumentação, fundamentada em uma expectativa docente que os tornou conhecidos, no âmbito da escola e das famílias, como a turma que gosta tanto das aulas que não gosta dos recreios, e transitam com fluidez pelo ofício de criança, reconhecendo transgressões, dentro e fora da sala de aula; o prazer de brincar e de jogar entre pares – para alguns a única

oportunidade de convívio com outras crianças –, sem que para isto tenham que negar o desejo e o compromisso com o aprendizado formal.

Ao sinal que indica o início do recreio, as crianças fazem questão de dizer à professora que querem ficar a trabalhar, especialmente os alunos do grupo de mais alto desempenho escolar. A docente valoriza essas manifestações e ignora um conjunto sólido de evidências que revelam um desejo contrário ao que verbalizam. Trata-se de um roteiro repetido quotidianamente, voltado a agradar, ou mesmo para atender uma necessidade da docente, permeado por elementos que comunicam simultaneamente o caráter cénico e o propósito prático dessa manifestação. Ao tempo em que querem atender as expectativas de um terceiro, um adulto, feitas suas com o propósito de melhor cumprir o ofício de aluno, são confrontadas com demandas internas, próprias do ofício de criança.

No contexto, há pressão contínua para que acreditem ser imprescindível desconstruir uma identidade, e assumir uma nova, em conformidade às expectativas e normativas dos adultos, para serem bons alunos e obterem êxito escolar.

Nos dias chuvosos, ou de muito calor são orientados a permanecer em sala de aula durante os recreios. Ocasionalmente contam com permissão para jogos de mesa, desde que levados de casa, ou para utilizarem o computador da sala.

O campo de futebol é reconhecido pelos meninos como um espaço prioritário. Fazem uma crítica ao facto de ser apenas um único campo para tantas crianças (uma quadra é liberada diariamente e a outra conta com um cronograma de uso, por turma, embora crianças mais afirmativas, ou ainda de turmas mais avançadas pressionem para entrar no jogo até conseguirem, a partir do que determinam regras). Neste sentido, faz-se pertinente questionar um modelo que obriga mais de duas centenas de crianças a viver a maior parte da sua infância, da pré-escola ao 4º ano, numa estrutura física insuficiente para a mobilidade autónoma; interação lúdica não didatizada; exploração e transformação autorais de materiais e do ambiente; descoberta e desenvolvimento de habilidades corporais; valorização da cultura infantil etc.

Quais efeitos sobre o senso da vida comunitária, sobre os princípios de ajuda mútua e de respeito recíproco na diversidade, exercerá uma rotina de tempos livres com crianças aglomeradas num espaço restrito, ocupado na continuidade de uma tradição estereotipada, que segrega pela idade; pertença étnica; de género e de desempenho escolar? Ainda, como repercutirá ao nível do desenvolvimento pessoal,

considerando-se a faixa reduzida de possibilidades de exploração do mundo próximo, num processo estável e de longo prazo?

As manhãs e as tardes dessas crianças decorrem nos limites da escola. Duas crianças participam de grupos de escuteiros, em atividades nos finais de semana. Ressaltam o valor de ser um escuteiro e os aprendizados adicionais, como o de aprender a fazer nós, eventualmente partilhados com alguns pares da turma. Um menino faz natação, atividade extra escolar que reconhece como a única lhe permite convívio com outras crianças que não os colegas de escola. *“Eu não brinco com ninguém fora da escola, apenas na natação, que eu faço natação.”* P1♂9G2. Os demais não participam de outras atividades orientadas, para além do horário escolar.

Há um pequeno grupo de crianças que são vizinhas, essas encontram-se esporadicamente. Os encontros fora da escola também ocorrem entre os dois participantes do grupo de escuteiros. *“Eu brinco com o “P1♂8G1”, com o “P3♂9G1” e com o “P2♂9G1”, que eles são meus vizinhos, mas também ando nos escuteiros e brinco com a “M”, que anda lá, e com o “M”.”* P1♂9G2. Apesar do contexto de restrições no convívio habitual e fora do ambiente escolar com outras crianças, comum à grande parte da turma, aquelas que contam com essa oportunidade valorizam-na. *“Eu também jogo quando saio da escola, brinco com amigos da escola e também com amigos que eu conheço.”* P1♂8G1.

O modelo educativo da escola parece ser pouco sensível as posições de espaço intermediário, entre o certo ou errado; portar-se bem ou transgredir; brincar ou aprender. Sob orientação de um princípio binário, as manifestações das crianças são reduzidas a aceitáveis ou condenáveis, sendo a essas últimas destinadas punições, não porque tenham força cessante sobre os atos considerados a margem das normativas, mas porque essa é a forma tradicional, validada e não problematizada na cultura escolar, de “tratar, formar, disciplinar ou educar”.

Em área de reflexão tão contraída, o exercício de contextualizar ou dialogar parece avesso à natureza do trabalho educativo, e nessa perspectiva passam também a pensar e a comunicar as crianças. Toda a ação é catalogada como dentro da norma ou fora dela. As boas práticas do ofício de aluno associam-se à obediência, à aceitação incondicional das determinações, e à denúncia dos pares que transgridam. *“É assim, nós às vezes até fugimos, metemo-nos escondidos para*

ninguém ver onde nós estamos, mas eu às vezes consigo ver as pessoas que estão a fugir e digo às auxiliares.” P1♂8G1.

Essa referência maniqueísta, incitada como forma de perceber o mundo, desde o ingresso no pré-escolar, e recrudescida pelo modelo de organização institucional e curricular a partir do 1º CEB, relaciona-se a recidivas dissimulatórias, substrato da cultura escolar, com a finalidade de impedir que transgressões e seus autores sejam dados a conhecer aos adultos. Neste sentido, a sala de aula aparece como o espaço com o menor número de conflitos: “[...] *Porque nós não queremos que... a professora saiba que nós andamos a bater uns nos outros, então, na sala de aula, nós lá é quase que nunca nos batemos lá.*” P?♂9G2. A redução do número de conflitos quando há adultos por perto, porque portam-se “*como uns anjinhos*” P?♂G1, reconhecida pelas crianças e calcada no receio de castigos, é reveladora de fragilidade dialógica nas relações multigeracionais.

As narrativas das crianças indicam que se apropriam dessa lógica do mundo adulto de uma forma singular: interpretam e internalizam o discurso da geração com poder de decisão, correspondem com empenho às expectativas e padrões estabelecidos no contexto da sala de aula, e, libertam-se parcialmente, porque não o podem fazê-lo por inteiro, dessa carga, ao saírem para os recreios.

O forte aparato de mecanismos de controle, bem como as condições específicas de organização do espaço tempo escolar leva a essa condição fracturante, onde tanto representam um personagem expetado (estudioso, silencioso, caprichoso com tarefas e materiais, atento, concentrado, pacífico, pronto a responder atempadamente aos exercícios apresentados pela professora...) - alias o único possível para aqueles que desejam o êxito nas aprendizagens formais -, como vivem parcialmente e sempre em adaptação, diante das carências e imposições da escola, suas demandas autorais. Condição legitimada pelos pais/encarregados de educação, que referendam como única forma possível de existência da infância escolarizada.

Mantém a memória prazerosa de um tempo passado: vivências de anos anteriores nas quais a professora brincava com eles: saíam pela janela (uma grande porta de vidro em uma das paredes laterais que dá acesso à varanda anexa, junto ao pátio), faziam teatros e corridas. A essas lembranças agregam uma vertente ficcional, indissociável da sua leitura de mundo. Descrevem possíveis cenários para o caso de, no ano corrente, a professora voltar a permitir e estimular saídas pela

“janela”, considerando que agora utilizam uma sala no primeiro piso do prédio: recorreriam a escadas volantes. Ao tempo em que se permitem apresentar alternativas idealizadas para enfrentar o obstáculo da grade (concretamente existente), confrontam-nas parcialmente com o fator de exequibilidade. ,

A área da varanda é um espaço morto, inutilizado pela proibição de uso, entretanto está presente no desejo e no imaginário das crianças. Esses protagonistas da vida na escola, incorporam simbolicamente, no interjogo dos ofícios, de criança e de aluno, as propriedades isolantes e impeditivas da grade, bem como as de conexão/ligação/comunicação contidas na escada. O confronto desses conteúdos é dado a conhecer no seu discurso e na complexidade que contém.

P2♀9G2 – *Porque no 3º já estamos no andar de cima, não vamos estar a correr pela janela, assim a bater contra a janela. [...] eu e o P1 já fomos... muitas vezes representar um teatro. E... e eu queria tanto também estar no andar de baixo. Não interessa se nós estamos no andar de cima, somos os maiores “ie, ie”, não, nós se estivéssemos lá em baixo podíamos estar a correr à vontade, temos mais tempo a brincar com a professora. De resto lá no intervalo só vai nos ver às vezes, às vezes, às vezes. É poucas vezes, às vezes (19:27).*

P1♂9G2 – *Como a P2 disse, disse que lá em cima que não podíamos, fácil, acrescentávamos uma escada, tipo uma escada de helicóptero, prendíamos ali, tirávamos aquelas grades, prendíamos ali “truca, truca, truca, truca, truca, truca, truca, truca”, chegávamos lá baixo, continuávamos como dantes...*

P2♀9G2 – *Posso dizer uma coisa: oh P1, estás maluco, não estás?! Olha, não, mas isso até podia acontecer, mas olha, as grades, nós saímos, nós não podemos ficar em nenhuma sala...*

E – [...] grades?

P3♂9G2 – *Na varanda.*

P2♀9G2 – *Sim. Porque nós estamos lá em cima e se nós caímos...*

E – *Vocês vão até a varanda alguma vez?*

P2♀9G2 – *Não.*

P3♂9G2 – *Eu já estive a olhar para lá para fora. Só com a cabeça de fora...*

E – [...] *foi por conta?*

P3♂9G2 – *Não, estava com uma...*

P1♂9G2 – *Uma vez com o Professor “H” estávamos a fazer tipo uma planta da sala e então nós fomos fazer também a parte da varanda de... Alguns entraram, alguns entraram.*

P3♂9G2 – *Eu não entro, eu só ponho a cabeça de fora.*

P2♀9G2 – *Oh pá, eu estava a falar. Ora bem, que é que eu estava a dizer?! Ah, o P1 disse aquilo, mas disse muito mal. Depois nós não podemos entrar na sala qualquer e ficar lá naquela sala, pois não. Depois tínhamos de subir outra vez e depois as grades... ia ser um problema, já não podíamos entrar outra vez ali. Se nós voltássemos outra vez ali já não tivesse, já não tínhamos ninguém para chamar para nos dar as escadas.*

P3♂9G2 – *As escadas já estavam lá.*

P2♀9G2 – *Não, e se precisassem das escadas?*

P1♂9G2 – *Estás errada.*

P2♀9G2 – *Oh, P1, deixa-me continuar...*

P1♂9G2 – *Tu não percebeste o que eu disse. Podiam pôr umas escadas nas janelas.*

P2♀9G2 – *Eu percebi.*

P1♂9G2 – *E depois devolvíamos aquelas escadas e púnhamos a grade.*

P2♀9G2 – *Não, então não dá, então não dá.*

P3♂9G2 – *Pois não.*

P2♀9G2 – *Então nós estamos sempre... coitadas das pessoas que estão sempre a tirar as grades. Coitadas das pessoas...*

Um estranhamento com as formas de participação social nos tempos livres, nem sempre marcada pelo prazer ou convívio pacífico é enunciado por “P1♂9G2”, numa clara subversão ao discurso intelectualizado e rotineiro, produzido a serviço do trabalho escolar, e na exata medida das expetativas da professora: “[...] *mas agora tudo mudou, parece que, sei lá.*” “(...) *eu agora sou um miúdo diferente...*” O diz a explicar a mudança do olhar em relação aos jogos, e também uma dificuldade para interagir com os pares e participar de jogos conjuntos, abordada na entrevista a partir de apontamentos e questionamentos dos demais participantes.

O entendimento institucional do ofício de aluno, orientado pela aplicação de castigos e punições sempre que comportamentos dissonantes às normas são identificados, não facultava uma participação efetiva da criança na escola, tampouco a formação de uma subjetividade coerente aos mundos biológicos, culturais e sociais

da infância. É previsível que se estabeleça uma conduta de encobrir, para esconder dos adultos, ações que possam ser interpretadas como contrárias ao regimento vigente. Não é nítida, na tradição escolar do contexto investigado, uma prática dialógica multigeracional baseada na confiança mútua, voltada ao desenvolvimento individual e favorável a uma configuração social de verdadeira convivialidade. A pressão para o cumprimento do programa de conteúdos para o ano, faz da sala de aula um território de decisões pragmáticas, tomado por palavras de ordem de uma racionalidade forçada à infância: focar, concentrar, trabalhar, acelerar, antecipar...

Explica-se nesse modelo o viés afirmativo do discurso inicial das crianças, sobre o clima de amizade, aceitação das diferenças e respeito que vigora no grupo, bem como da inexistência de conflitos entre os colegas de turma, congruente com a fala da professora. Igualmente a negação desse discurso quando descrevem, com riqueza de detalhes, o próprio protagonismo em conflitos frequentes com os pares, especialmente nos recreios.

Se, no início meninos de outras turmas e ciganos são apontados como responsáveis pelas dificuldades no convívio escolar, com o decorrer da entrevista abre-se uma janela com sentido duplo – interior e exterior –, que permite aos grupos falar abertamente sobre as suas responsabilidades, e a dos pares de sala de aula, no clima social produzido. Reconhecem também as fraturas sociais internas numa turma apresentada à comunidade escolar como profundamente unida, e, transitam de uma versão em que afirmam trabalhar em sala de aula.. ou brincar no pátio, com todos os colegas, ao relato de preferências pessoais e de disposições a afastar, isolar e excluir das relações alguns colegas.

Questões de convívio não contempladas na agenda do trabalho educativo, permitem que siga um modelo simplificado de gestão dos conteúdos sociais na escola. Também uma tradição que ensaja às crianças a prática de filtrar o que será informado aos adultos, porque percebem no controle seletivo e conveniente da visibilidade das suas ações e intenções, um poder de amenizar a carga de punições que lhes podem ser destinadas.

Assumir o ofício de aluno requer uma boa dose de cumplicidade com a professora e com as decisões por ela tomadas. No caso da turma em questão, esses elementos estão consolidados, e as narrativas infantis são coesas, favoráveis e afinadas com os preceitos da docente. Reconhecem que gostariam de mudar de

lugar – os lugares são determinados pela professora -, mas onde estão é o melhor lugar porque estão ao lado de colegas que não os desconcentram.

P2♀9G2 – [...] *E de resto, ninguém fez sugestões porque para trocar de lugar é muito difícil porque a professora não deixa mesmo.*

E – *Não...?*

P2♀9G2 – *Não porque senão íamos, queríamos ir para a beira das amigas ou dos amigos.*

E – [...] *têm vontade de trocar de lugar?*

P2♀9G2 – *Sim. Mas eu, olha, eu gosto de estar à beira do “M” porque ele é um rapaz que não me desconcentra muito e a professora até falou bem de mim quando foram as férias da Páscoa, a dizer que eu agora não falo muito, que o “M” é um bom companheiro porque não me deixa estar sempre a falar. Por isso é que eu não quero estar muito à beira das minhas amigas, mas às vezes dá-me vontade de ir para a beira delas.*

A cumplicidade com as decisões e procedimentos da professora é especialmente notada nos grupos de alunos com melhor desempenho na aprendizagem, aqueles que integram o grupo dos “adiantados”, e que em nome do sucesso escolar - dependente do reconhecimento da professora -, impõem-se rígido controlo e a adoção de padrões de linguagem e ação não espontâneos.

Será esse o custo para ser um aluno com desempenho notável: submeter-se; adotar os mesmos interesses e valores; e repetir os discursos do adulto, que por quatro anos, lhe cabe como “guia” de sabedoria e de educação? Haverá outros caminhos que não o da vassalagem ao poder absoluto da professora, suavizado pela liberação de doses parcimoniosas de simpatia e reconhecimento, ou mesmo pela disseminação da ideia de que seguir esta receita é o caminho para a diferenciação estudantil sobre a massa de alunos? Esse é um modelo autossustentável de educação, nos limites de um paradigma individualista e competitivo.

Os “bem sucedidos” concretizam o controlo da razão sobre o desejo, para o que recorrem a justificativas racionalizadas quando falham diante desse propósito. Sobre a transgressão que cometem ao conversarem entre si, em sala de aula, recorrem a critérios para relativizá-la: já saber muito antes de falar com os pares, e fazê-lo somente na ausência da professora em sala: “[...] às vezes, com o P3 que é

à minha beira, na mesma mesa, nós, quando é matéria que nós, tipo revisão, que nós já sabemos bem, já sabemos muito, muito, muito, muito bem, às vezes falamos.” P1♂9G2. *“[...] quando a professora, por exemplo, vai tirar fotocópias, ela sai da sala, então começam todos a falar, a sair do lugar, ok, também não vou culpar os outros, pois eu também falo muito. Quando a professora sai, é claro.”* P2♀9G2.

Situam no passado o “portar-se mal” por ter cedido a desejos infantis, como molhar-se na chuva ou no bebedouro: *“[...] no 2º ano que eu gostava de me molhar com o bebedouro, mas eu não posso por causa das auxiliares.”* P2♀9G2. *“[...] mas isso agora não acontece, era só no 2º ano.”* P1♂9G2.

Entregar-se ao domínio do ofício de aluno parece ser a receita tradicional para o sucesso. Será a única? Em que medida essa ocupação dos espaços do ser criança não se transforma em padrões rígidos de funcionamento, que impedem o olhar para si sem uma versão prévia? É a escola favorável a esse funcionamento? Patrocina-o?

O status rebaixado que atribuem aos colegas “totós” - que conversam enquanto a professora explica e por isso são castigados, produz uma interrogação que permanece ao analisar esse conteúdo: ser totó corresponde a ser castigado, ou a infringir a norma, ou mesmo a ambos. *“[...] mas os outros que são totós, que chegam lá e começam a falar, e a professora a explicar, e a professora já deu um castigo, dos grandes.”* P2♀9G2.

Controlar-se para não conversar, excetuando-se os momentos de ausência da professora, ou de forma que essa não detete os contactos, representa uma forma de evitar possíveis castigos e de ser um “totó”. Afirmam que não fazem asneiras como levantar, caminhar, conversar e perder tempo enquanto trabalham. *“só quando ela está distraída é que conversamos.”* P4♂8G1. Incluem como momento possível de conversa a saída da professora para ir até a sala ao lado, conversar com um professor. *“Quando a professora vai à sala do professor “D”, que é na sala ao lado, às vezes conversamos.”* P4♂8G1. Entretanto, são conversas em tom muito baixo e logo controladas pelos próprios pares que incitam ao trabalho silencioso e reavivam ao coletivo as determinações rotineiras da professora. No geral, permanecem concentrados nas atividades curriculares, contudo tendem a desenvolvê-las de forma partilhada: mostram o caderno uns aos outros; dão a conhecer pontos de vista; questionam; buscam referências; semelhanças e diferenças nas formas de desenvolver as tarefas etc. Nesse fazer coletivo algumas crianças permanecem

solitárias, invisíveis no que produzem ou desejam comunicar, quando não desqualificadas diante de tentativas de aproximação.

Conversas entre pares desconhecem olhares favoráveis por parte da professora, quando muito são destinatárias de um olhar condescendente, na medida em que não há interesse sobre o caráter das mesmas. São práticas a revelia no tempo espaço da sala de aula, automaticamente reprimidas e desconhecidas no suporte ao aprendizado.

P3♂9G2 – *O P1, como disse, às vezes nós estamos a falar, mas não é só quando para nos distrair, às vezes quando ele não sabe uma coisa ou eu não sei uma coisa, nós explicamos um ao outro.*

E – *Falar sobre coisas das aulas, e outras que não são das aulas, é isso?*

P3♂9G2 – *Sim.*

E – *Qual foi o castigo dos grandes, P2?*

P2♀9G2 – *Foi uma semana de castigo. Foi assim... Ah. Começávamos todas as semanas, em vez de irmos para o recreio, começávamos a trabalhar, era... variávamos, estudávamos Matemática, aprendíamos uma coisa nova, tínhamos de fazê-la, ou fazíamos as tabuadas, escrevíamos... O castigo era mais... eram duas coisas, eram fazer tabuadas... nos intervalos e também foi os meninos que tinham, que erravam nas palavras que tinham de fazer... ah, não, nós fizemos numa folha, uma folha A4... a dizer “não me devo portar mal...” qualquer coisa assim.*

E – *[...] durante uma semana?*

P3♂9G2 – *Era uma folha inteira.*

P2♀9G2 – *Sim, é verdade. Eu nunca cheguei a fazê-la.*

P3♂9G2 – *Frente e verso. “Não devo me portar mal nas aulas”.*

E – *E teve algum efeito isso?*

P1♂9G2 – *Também já me aconteceu e eu tive que escrever duas folhas e meia, que era uma folha... uma folha e outra página e tive que escrever “não devo falar para o P3. Não devo falar para o P3. Não devo falar para o P3”, aí, é cansativo!*

P2♀9G2 – *Ora bem, a pergunta que você fez há bocado do (29:04), eu digo não. Não, não aprendemos. Nós fazemos aquilo mesmo mas depois voltamos a repetir. Nós nunca aprendemos... Nós escrevemos não, mas depois no fim nunca aprendemos, deixamos para trás.*

P1♂9G2 – *E também... mas isso agora não acontece, era só no 2º ano.*

P3♂9G2 – *Não, mas agora ainda acontece.*

P1♂9G2 – *Poucas vezes.*

Ainda que os tenha observado a brincar no pátio, em poças d'água com capa e chapéu de chuva ou mesmo sem esses protetores, nos instantes em que o olhar adulto não os alcança, e a sucumbirem à luta interna entre silenciar e conversar nos momentos de ausência da professora em sala de aula, mostram-se críticos com os colegas que o fazem. Embora se reconheçam como protagonistas de transgressões – *“fazer asneiras ou portar-se mal”* –, cedem ao impulso de denunciar o colega. Apenas uma criança relativiza e assume uma atitude diferenciada com os amigos: *“[...] se é uma amiga minha, um rapaz do grupo... eu costumo não dizer por que somos amigos.”* P5♀9G1. Esse modelo, que serve à conveniência docente, é também percebido na turma da pré-escola e do 1º ano.

A notável capacidade de argumentação de algumas crianças é apresentada, inicialmente, numa perspectiva racionalista e sintonizada com o discurso da professora. O próprio grupo de pares opera a quebra dessa construção conveniente, ao trazer a lembrança de factos reais, que confrontam a versão apresentada. Dessa forma versões são relativizadas, narrativas reconstruídas, e coparticipações em fatos polémicos, anteriormente atribuídos a terceiros, são auto permitidas. A responsabilização expande-se para além dos ciganos e das crianças de outras turma: *“[...] e depois também quando foi a “S” lá buscar... também lhe dei um pontapé porque estava enervado de tal forma que não conseguia controlar-me.”* P1♂9G2. *“A “B C” devia deixar, a “B C”, o P1 e o P3, o “P1♂9G2”, o “P3♂G1”, o “G” e o P2 deviam parar de ser um bocado brutos, brutos.”* P4♂8G1. *“Uma coisa que quero acrescentar a ele, no 2º ano e ainda é agora, o “M” também é muito violento. O “M” e o “P3♂9G1 são os mais violentos.”* P2♀9G2.

Como regra geral, há prazer e empenho em descrever as vivências nos mínimos detalhes durante as entrevistas, para o que estabelece-se um diálogo intenso, com questionamentos, indicações das incongruências que percebem nas falas dos colegas; acusações, revelações etc. Os relatos evoluem em meio a concordâncias, elucidações e discordâncias. Mais que o consenso interessa-lhes recordar em minúcias o facto vivido, para o que é válido abrir-se a narrativas espontâneas e a revisões, ou reelaborações do mesmo. Algo como dispor-se a olhar às próprias vivências sem o compromisso de moldá-las às bitolas sociais e culturais pré-existentes, o que se faz possível porque interpretam que ao adulto com o qual

mantém interlocução no momento interessa a escuta, e não julgar ou responsabilizar.

Manifestam concordância com o conjunto de normativas escolares e relatam em tom crítico que as mesmas não são observadas por todos os alunos. Argumentam sobre a necessidade da presença contínua de adultos nos espaços de recreio para que seja mantida a ordem: *“[...] os adultos... as auxiliares que vão lá e vão, estão a tomar conta porque nós não podemos estar no recreio todo sem ninguém. Ah e na entrada para ir para o recreio, nós também temos lá uma auxiliar porque senão vão todos à casa de banho de uma vez e há alguns que fogem e vão lá para cima para a sala, mas não podem, quando é intervalo é intervalo.”* P2♀9G2. Da mesma forma adotam e aprovam o discurso habitual da professora de que ficar em sala de aula durante o recreio é mais seguro. *“A nossa sala de aula é muito fixe porque podemos fazer lá o que, algumas coisas, podemos brincar jogos, jogar súper T com o P2 e fazer muitas brincadeiras divertidas que nós gostamos, sem ser correr e isso porque podemos nos aleijar.”* P1♂9G2.

Observa-se um padrão de movimentação corporal, individual, frequente e que independe de género, quando sentados na cadeira em aula. Sentam-se de forma a manter o apoio da cadeira apenas nas duas pernas trás, e imprimem um movimento contínuo de vai e vem. Alguns colocam os próprios pés sob as pernas frontais da cadeira, de forma impulsionar o movimento contrário logo que sintam o toque das mesmas. Controlar a intensidade dessa pressão sobre os pés parece ser um desafio envolvente, pois desafiam-se a suportar por instantes alguma carga de peso sobre os calçados. Nesse ajuste preciso e imperceptível à professora concentram alguma atenção.

Mais da metade das crianças da turma dedica-se habitualmente a essa movimentação discreta, realizada enquanto escrevem, copiam, realizam exercícios, escutam os pares, etc. Outros movimentam continuamente pernas e pés, no sentido vertical ou horizontal. Ora utilizam as pontas dos pés, ora os calcanhares apoiados no piso para fazer subir e descer pernas. Também toda a planta do pé, para facilitar um contínuo abrir e fechar de pernas. Alguns poucos acomodam-se nas cadeiras sentando-se sobre uma das pernas, e outros escrevem quase em pé, de forma a ter maior agilidade na tarefa. Esses últimos são repreendidos e orientados a sentar-se de forma adequada, correção que fazem de imediato. As situações se repetem nas atividades que envolvem a escrita, ou nas demais em que permanecem sentados.

O exercício do ofício de aluno, assente no trabalho individual e submisso às determinações do adulto, é confirmado em infindáveis denúncias de pares em iniciativas transgressoras. Neste sentido, ao observar a professora intervir, com propósito corretivo, junto aos colegas que trabalham entre o em pé e o sentado, um menino nomeia um dos pares e indica que o mesmo está a brincar, por estar baloiçando a cadeira sobre a qual está sentado. De imediato, outros dois meninos apoiam a denúncia e a ampliam, apontando para outro colega, sentado sobre uma das pernas. Essa “lealdade” intergeracional, bem recebida pelo adulto, representa a internalização de uma normatividade contrária à própria cultura, sintonizada com um conceito de participação social e política orientada pela dependência daquele que emana poder, no caso do adulto. Subverte, portanto, os balizadores democráticos, essenciais a processos mais avançados de humanização e de convivialidade.

O movimento corporal é espontâneo e renova-se, ou seja, cessa por breves instantes para logo ser retomado. Quanto a esse aspeto, o estudo fez avivar uma interrogação sobre haver e em que nível, consciência do corpo quando sentado, de ser essa posição intencional ou não, assim como as sequências de movimentos.

No contexto, considerando-se a extensa carga horária de dedicação ao trabalho em sala de aula, bem como a percepção coletiva das crianças, de que estão categorizadas em dois grupos, de acordo com o desempenho no exercício de aluno, é convidativa a ideia do rigor na disciplina e domínio corporal como meio de conquistar o êxito escolar. Na medida em que esse é desejado por todos, há esforços gerais para acessá-lo, e um consenso aparente sobre contentar-se com interações através de cochichos, mímicas, bilhetes... diante da reduzida liberdade de movimentação.

Para além da movimentação funcional, repetitiva de membros do corpo, há a mobilidade voltada ao contato com os pares. Algumas meninas aproveitam quando se dirigem à mesa da professora, com fins de esclarecer dúvidas, para abraçarem-se. Deslocam-se em conversa animada, mantida em tom baixo. Dois dos alunos mais destacados da turma, em termos de desempenho escolar, “P2♀9G2” e “P1♂9G2”, embora distantes, comunicam-se por mímicas. Fazem caretas, expressões de surpresa, pavor, alegria... Há clara intenção lúdica no contato.

Manifesta-se uma lealdade às determinações docentes, ainda que isto implique quebrar a confiança entre os pares e contrariar necessidades pessoais.

É comum à grande parte da turma o exercício de uma movimentação corporal que possa ser conciliada à execução das tarefas curriculares, e com a ordem de permanecer no próprio lugar. A utilização preferencial dos membros inferiores pode estar ligada ao fato desses não serem requeridos para as atividades, na medida em que as crianças mantêm-se sentadas, também por não ser facilmente percebida pela professora. Contém uma margem de escolha pessoal que lhes parece de valor.

Na concordância às regras, está contemplada a prática de micro movimentos, micro conversas ou cochichos, ações de baixa produção de ruídos, conservadas em nível inferior ao limiar de percepção, ou de incômodo à professora. A partilha com os pares durante as atividades é uma característica claramente observável. Nas atividades, palavras não compreendidas ou que geram dúvidas ortográficas remetem ao esclarecimento com os colegas mais próximos.

O envolvimento e o compromisso com o êxito nas atividades são características da turma e independem do objetivo ser ou não conquistado. Durante um ditado as crianças com maior dificuldade fazem diversas tentativas para os registros: pedem ajuda ou copiam de algum colega que já tenha escrito. A inquietude das pernas aumenta com o decorrer da atividade, o que nota-se tanto naquelas que apoiam os pés no piso, como nas demais que, pelo modo de sentar, mantêm os pés no ar. Nota-se que estão cada vez mais agitados e impacientes, contudo não declinam da atividade.

A movimentação dos membros inferiores durante as atividades é alternada com uma movimentação de maior amplitude nas conversas que estabelecem entre si. A observação não permite identificar se há consciência desses movimentos constantes, entretanto, diante da aproximação da professora, uma menina que está sentada sobre as pernas, antecipa-se a uma possível reprimenda e alterna imediatamente a posição para uma que pode parecer-lhe menos confortável, mas que adota por saber ser convencionalizada como posição correta para sentar em sala de aula.

7.3.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer

As aulas tem início as 8h30. O horário de recreio, no período da manhã, estende-se das 10h00 às 10h30. Entre as 12h00 e as 13h30 almoçam e fazem atividades livres, sendo que duas ou três crianças da turma vão almoçar em casa. Na parte da tarde as aulas são retomadas as 13h30. Posteriormente contam com dois recreios. O primeiro entre as 15h30 e 15h45, e o segundo entre as 16h30 e 16h45. A tarde contam com aulas de Atividades Físicas, três vezes por semana, esperadas com grande expectativa. Inglês, três vezes por semana e Música, duas vezes por semana. Permanecem na escola até as 17h30, e alguns até as 18h30.

O espaço da sala de aula é descrito pelo que contém, pelas atividades e relações que se estabelecem entre pares: *“Tem mesas, tem... folhas com desenhos que nós fazemos e alguns, muitos, bonitos e há alguns meninos não pintam direito e ficam pouco feios, mas para nós não estarmos a dizer, mas também se fossemos nós no lugar deles também não íamos gostar, portanto não vamos estar a dizer que é feio e então, o melhor pintado, às vezes do que o nosso.”* P3♂9G1. *“As mesas às vezes estão organizadas por grupos, os grupos que trabalham melhor e os grupos que são mais atrasados.”* P4♂8G1. *“As mesas estão organizadas de diferentes... de formas diferentes, às vezes por filas, como o P4 disse pelo grupo que trabalha melhor e o pior. Acho que estão bem organizadas.”* P2♂9G1.

A organização da vida na escola regula a diversidade de manifestações e vivências lúdicas, numa perspectiva invariavelmente redutora, sob o suposto de otimizar ou garantir os processos de ensinar e aprender. Mantém-se assim o trabalho individualizado e solitário, ainda que as crianças indiquem incansavelmente a vocação para um processo partilhado.

Subjacente a uma lógica classificatória, que enaltece o mérito, demarca-se uma polarização entre hábeis; competentes; dedicados; responsáveis, inteligentes, adiantados e o seu contrário. Esse modelo de escolarização, orientado unilateralmente, é compatível com um ofício de aluno dissociado da criança que, efetivamente, habita a escola, e nessa deveria viver uma condição de cidadania plena. Não sendo essa a participação um fundamento da organização da escola para a infância, a dependência às determinações do adulto revela-se fator decisivo ao êxito académico. Nessa lógica os problemas decorrem de condutas disruptivas ao modelo, também de dinâmicas familiares não alinhadas às demandas docentes.

Ao relatarem que a professora escolhe onde devem sentar-se, do início ao final do ano letivo, com pouca expectativa de participação nesse processo – “A

professora escolhe, mas se calhar vai haver uma altura em que ela vai nos deixar escolher...” P1♂9G2. “...ninguém fez sugestões porque para trocar de lugar é muito difícil porque a professora não deixa mesmo.” P2♀9G2. —, confirmam um espaço inativo de autonomia. Ao tempo em que reconhecem que o lugar onde sentam é definitivo, durante o ano, com algumas exceções, refletem sobre as possibilidades de novas composições e de protagonismo decisório na organização da sala.

Predominantemente conformados, referendam a situação e a subscrevem, ao afirmarem que gostam da ordem como a professora organiza a sala, entretanto há que se ter em conta a abordagem dessa questão num momento inicial das entrevistas, quando uma versão “politicamente correta” fazia frente à espontaneidade. O aval à forma como a professora organiza a sala vem das crianças com melhor desempenho estudantil, de um pequeno grupo, nomeado frequentemente para todo o tipo de participações em sala de aula e fora dela.

Interpretam as decisões docentes como o melhor a ser feito e conciliam-nas com os próprios desejos: *“Estou à beira dos meus melhores amigos, estou à frente do meu melhor amigo.” P1♂9G2. “[...] gosto muito da ordem que a professora mete as mesas, uma vez pôs uma ordem que parecia um labirinto que eu e o “B” estávamos a fingir e... também gosto da ordem que está aqui.” P1♂9G2. “[...] se nos deixar escolher eu não vou para a beira dos meus melhores amigos porque, às vezes, com os melhores amigos falamos, conversamos e ficamos distraídos, então eu vou para a beira de uns melhores amigos que eu já não falo há muito tempo.” P1♂9G2.*

A insularização das crianças com menor desempenho escolar, rotuladas aos olhos dos pares e da professora como as que apresentam dificuldades, é estabelecida na medida em que são agrupadas num bloco distinto. Sentam-se numa das laterais da sala, numa posição que nem sempre é favorável à visualização do quadro de escrever, dificuldade administrada através da troca de um ou de outro aluno, desse grupo, nos momentos de cópia. *“[...] às vezes não conseguem ver muito bem para o quadro...” P2♀9G2.* Forma-se nessa área, uma “ilha” ocupada por crianças com menor desempenho, sem direito a interagir com os demais e, a todo instante confrontadas com o seu não saber, em oposição ao notório saber dos pares: *Ora bem, é assim, as nossas mesas estão organizadas pelos meninos que têm mais dificuldades, têm um sítio à beira da janela é o sítio onde tem os meninos,*

é mais ou menos um quadrado, onde têm uns meninos que têm mais dificuldade em aprender e... Ora bem, é a ... são dez. “P2♀9G2.”

E – *Esses sentam sempre juntos nesse grupo?*

P2 – *Sim, exatamente. E... nós, os outros estão todos organizados depois assim por linhas.*

As crianças apontam para uma organização em dois grandes blocos, entretanto reconhecem um grupo intermediário. *“O grupo dos que tem mais dificuldade, como eu disse, e outros que estão organizados assim há uma linha, outra linha, outra linha, são três filas que estão organizadas pelos meninos que são bons, mas não têm assim tanta dificuldade. E depois...”* “P2♀9G2” Dentre os dez pares que aponta como os que apresentam dificuldades, observa-se que apenas um, “P3♂9G1”, integra o seu grupo de jogos e de brincadeiras. Esse, apresenta rendimento escolar próximo ao do grupo referenciado pela professora, e pelas próprias crianças, como o de bom desempenho. Apresenta notada habilidade no futebol e uma conduta assertiva. Os demais estão à margem e permanecem em atividades separadas. São infundáveis as tentativas de aproximação, sem efeito para o propósito, das meninas desse grupo. O rechaço das colegas é a resposta costumeira.

No contexto, são assimétricas as possibilidades de participação das crianças, também se constituem em espaço de desigualdade os papéis sociais na cultura de pares e no exercício do ofício de aluno. A legitimidade de iniciativas, a participação qualificada ou valorizada em aula, e o direito a determinadas brincadeiras/jogos no recreio passam a ser privilégios de um grupo de estudantes, enquanto os demais perseveram no desejo e esforços para obter a aprovação e a pertença social.

Os riscos desse estatuto diferenciado de participação não dizem respeito à diversidade, mas à desigualdade. Quais as implicações de ver-se, sentir-se, afirmar-se de um lugar que é dos atrasados, ou dos adiantados; dos piores ou dos melhores? Permanecer nesse lugar, ser alvo do olhar, das expectativas da professora e dos pares, ao longo do ano, e com boa probabilidade, nos anos anteriores, considerando que a docente os acompanha desde o ingresso no 1º CEB, tem repercussões preservadas de problematização.

É preciso interpelar essa construção do “não saber”, da “dificuldade para aprender” como fator demeritório e de exclusão. As crianças consideradas do “grupo

de elite, adiantadas, talentosas” resistem à proximidade com os pares do outro grupo. Naturaliza-se, assim, o sentir-se farto pelas tentativas de interação e pedidos de ajuda de uma colega: “[...] eu agora quero mudar de mesa porque ela está-me sempre a chatear quando estou a fazer uma coisa sossegada, ela vem dizer assim ‘ah, como é que se faz isto, continua-se na mesma linha ou não?’, sempre assim.” P3♂9G1.

Uma estrutura socializadora que obriga ao produtivismo e ao máximo desempenho não é uma matriz de interajuda e de inclusão. Fere os fundamentos de uma comunidade educadora. Os alunos com dificuldades perdem em interação e aprendizados na medida em que a professora os assume como um problema da esfera da sua intervenção, fechado às possíveis contribuições dos demais colegas da turma. Ocorrem algumas ações onde a cooperação é prevista, a docente chega mesmo a falar nisto em sala de aula, entretanto não representam o espírito das interações no contexto. “Nós agora já nem estamos a fazer muitos trabalhos de grupo, por isso, ainda não trocamos de lugar, só três meninas é que já trocaram de lugar.” P2♀9G. Alguns momentos de partilha em duplas também contribuem para que seja mantida estável a categorização estabelecida, na medida em que o contato é feito com o colega que senta ao lado.

Ao que tudo indica, os alunos com dificuldades de aprendizagem percebem-se como uma anomalia. Nas observações foi possível constatar o desejo, a avidez com que se lançam à tentativa de serem chamados pela professora para ler ou apresentar uma resposta. Copiam de colegas, pedem ajuda e mesmo sem possibilidades reais de serem chamados levantam o dedo, evidenciando um desejo intenso de participar e assim ascender ao outro grupo, merecedor da aceitação e do reconhecimento da docente. Esse olhar aprovador é um desejo de primeira ordem e extensivo à totalidade das crianças.

“AC♀9”, definida por “P2♀9G2” como “*mais ou menos brasileira*” e “*do grupo dos atrasados*” é uma das crianças que por sentar na lateral da sala não tem boa visibilidade do quadro, e as vezes senta-se, por orientação da professora, em outro lugar, de forma a realizar a copia do quadro. Categorizações étnicas, de nacionalidade, de desempenho, ou outras estabelecidas pela professora são mantidas pela turma. Não há evidências, no contexto institucional, de iniciativas de reflexão quanto ao impacto sobre a autoestima e bem estar das crianças rotuladas.

Na diferenciação por desempenho - nós e os outros -, estão nitidamente imbricados estereótipos colados à etnia. Todos os discursos são críticos e discriminatórios em relação aos pares de etnia cigana: “[...] a cigana falta muito, muito...”; “[...] os ciganos fazem faltas que aleijam”; “ninguém gosta de brincar com eles”; “[...] os ciganos não podem (brincar) porque são muito brutos” P5♀9G1; [...] os ciganos fazem bullying.” P4♂8G1. O estranhamento é menos notado em relação aos pares de origem romena, africana e brasileira, mas também presentes. À exceção de rara referência condescendente, intenção desconstruída no tratamento diário às colegas de etnia cigana, o conjunto é de rótulos negativos e de máxima desqualificação. “Só há duas ciganas, uma cigana, duas ciganas simpáticas, que é a “D” e a “M”, o resto é tudo...” P2♀9G2

Ao tempo em que atuam diretamente para o isolamento dos pares, fazem uma leitura crítica sobre os lugares ocupados pelos mesmos, no que se refere à dificuldade para visualizar os registros no quadro de giz.

No dia a dia, ocorrem alterações circunstanciais do lugar de sentar: uma ou duas crianças que ocupam mesas no espaço lateral são deslocadas para espaços vagos, nas fileiras frontais ao quadro de escrever. Essa flexibilização visa reduzir dificuldades na execução da cópia, dado que de onde sentam habitualmente não se faz possível precisar números e letras. Um desses lugares vagos é frequentemente destinado a “M♀9”, menina de etnia cigana, que de acordo com a professora está ao nível do 1º ano em conhecimentos. O restante do grupo ocupa o mesmo lugar no decorrer do ano letivo. “Sempre no mesmo grupo.” P2♂9G1.

A leitura das crianças, em relação à própria turma, é detalhada e coincidente com o que manifesta a professora. Além do grupo das crianças “com mais dificuldades”, há “o grupo dos que não tem tanta dificuldades” e há os outros, que são “ótimos”. Neste particular não foi possível perceber se a referência aos últimos os situa como grupo ou individualmente, numa perspectiva de mérito particular.

Essa organização com potencial discriminador não é questionada no âmbito da relação professora e alunos. Permanece desconhecida do próprio funcionamento institucional, que se por um lado é acentuadamente burocrático, por outro não dispõe de mecanismos para concretizar o projeto pedagógico e/anunciado em documentos, discursos e desejos docentes. O que será necessário para que os professores, libertos de mecanismos defensivos consigam olhar com olhos críticos e transformadores para as suas práticas? Será necessária a entrada de um terceiro,

para que se concretize o princípio de aprender ao ensinar? O coletivo de pares adultos pode trabalhar na perspectiva de facilitar ou articular práticas educadoras com a participação ativa das crianças, nas diferentes turmas? Por que é recusado o diálogo que dá vez e lugar a voz das crianças? Até que interrogações dessa natureza desacomodem práticas tradicionais e subvertam a cultura escolar, a conversação/diálogo em sala de aula terá o conceito de um inquérito, com espaço para reforço às respostas esperadas, e desqualificação ou minimização das respostas contrárias às expectativas.

Essa recusa à reflexão da própria prática é propícia ao modelo de convivência restritiva, e de aprofundamento das desigualdades, no qual estudantes sentam-se o ano todo ao lado dos mesmos pares, alinhados pelas semelhanças e afastados pela diversidade.

O modelo idiossincrático, que privilegia a ajuda mútua e a inclusão apenas no discurso educativo, é decisivo à natureza das socializações estabelecidas. Permite que o outro (criança) permaneça dependente da cultura adulta, disseminada com liberdade no espaço escolar, e muitas vezes a serviço de projetos individuais, tomados como coletivo. Contraria também, e talvez por desconhecimento, a voz das crianças, plena de referências à importância das interações entre pares e as aprendizagens que daí emergem: “[...] às vezes quando há uma dúvida, às vezes começamos a conversar para ver se chegamos a alguma conclusão.” P3♂9G1. “[...] nós às vezes também fazemos, falamos com eles ou para ir buscar material ou para emprestar a quem nós, porque nós às vezes podemos até acabar ou perder e falamos para eles nos emprestarem e também às vezes para tirar dúvidas. Dúvidas que nós temos, por exemplo, de um livro qualquer, podemos saber uma coisa que ainda não temos aprendido dizer a um miúdo para ver se nos tira as dúvidas sobre o livro.” P1♂8G1.

Essa voz da criança, muitas vezes silenciada por ser suposto que oblitera a voz do aluno, numa estrutura unidirecional e, portanto contrária à fluidez de ofícios, diz-nos, com precisão, sobre um dos fatores impeditivos à ajuda mútua em sala de aula:

E – *Ajudam-se?*

P6♀9G1 – *Às vezes não. Porque a professora às vezes... porque às vezes a professora está lá e não podem levantar-se.*

O extenso programa de conteúdos para o ano - e a aceleração que impõe ao trabalho educativo -, acolhe decisões de carácter pragmático, restritivas à participação infantil, e à ajuda entre pares, se considerados investimentos de carácter processual, ou seja, que requeiram tempo. Pode ainda ser fator invocado para manter a tradicional centralidade na figura docente, na medida em que credita-se à “geração emancipada” a capacidade de “trabalho ágil”, de “encaminhamentos práticos”, conforme exige um sistema orientado pela vertente quantitativa.

A considerar a lacuna institucional de valorização das vivências de interajuda, questionam-se as possibilidades de apropriação desse princípio pelas crianças. Estarão a solidariedade e a empatia condenadas à zona utópica? Nasce e se enraíza na experiência escolar a dissociação entre discurso e prática? Não estará em andamento, um processo paralelo, na escola, que forma *experts* em demagogias, fluentes no discurso democrático, mas de anémicas iniciativas à análise interior, ao confronto interno e ao rigor na problematização das próprias práticas?

O valor ou o princípio que concretamente a escola⁹ estimula não é o da cooperação. Nesse modelo, o poder está concentrado na professora, alguém que sabe e decide por aqueles que não sabem, sob a crença de que assim se percorre o caminho inequívoco do saber. Essa lógica, retida às intenções ou ao discurso dissociado dos factos e vivências quotidianas, extrapola a sala de aula, e pode ser percebida na superfície das narrativas das crianças: *“nós brincamos todos em conjunto, quem quiser brincar pode brincar, nós deixamos porque tem que se deixar todos.”* P1♂8G1. *“Brinco com todos”*. P3♂9G2.

Nota-se que a primeira camada discursiva corresponde ao que é suposto ser correto, entretanto em outros momentos referem que jogam e fazem brincadeiras com os melhores amigos, revelam a resistência em permitir que “crianças ciganas”, entre outras, participem das suas brincadeiras, e relativizam a informação inicial de que ajudam-se em sala de aula.

Há uma estrutura permanente que rege as aulas, com variações pontuais. Ler é a atividade essencial, aquela que predomina no tempo escolar, bem como seus derivados – questionários sobre textos lidos, e produção orientada de outros. *“Ler,*

⁹ Referência ampla à instituição escola, ao modelo, ou mesmo ao sistema como se organiza a educação formal da infância, e não especificamente ao campo de estudo.

lemos todos os dias” P3♂9G2 “Língua Portuguesa” P1♂9G2 – em relação ao que fazem todos os dias. “É assim, as atividades que nós fazemos é quase sempre Português. Trabalhamos no livro de fichas, a fazemos fichas adiantadas para acabarmos o livro, também no caderno de Matemática.” P1♂8G1.

O vívido interesse da professora pela área não permite discernir, a quem olha de fora, se é mobilizado a partir de intencionalidade formativa ou de projeção de uma preferência subjetiva. Talvez seja a combinação desses elementos. A dúvida ganha corpo diante da constatação de que se trata de um recurso banalizado, também utilizado como instrumento de poder: quando a professora precisa sair da sala determina que façam uma leitura oral coletiva, até que retorne, de forma a não conversarem. A atividade é sempre liderada pelos alunos com notável desempenho escolar. Podem ter uma base comum os fatores que determinam a ênfase na Língua Portuguesa e a secundariedade dos Estudos do Meio. *“Estudos do Meio não estamos a fazer muito.” P5♀9G1; “[...] o que fazemos menos é Estudo do Meio...” P4♂8G1.*

Das observações em sala de aula resulta a constatação de que a turma tem rotinas definidas e focadas nos conteúdos, especialmente os de literacia e Língua Portuguesa.

Numa tarde iniciam a aula com a leitura de uma “redação fantástica” – assim definida pela professora -, sobre a viagem dos sonhos, realizada como atividade de casa e a partir de tópicos predefinidos. Uma aluna, invariavelmente chamada a apresentar as suas produções, faz a leitura do texto elaborado. Dá a conhecer uma descrição detalhada e bem articulada, posteriormente outro colega, igualmente habituado a essa forma de partilha é chamado a ler para a turma o seu escrito. Os demais são convidados a comentar de forma crítica as redações. Levantam a mão e aguardam a vez para falar. Muitos, senão todos mantêm o dedo no ar para indicar que desejam ler a própria redação, ou mesmo emitir um ponto de vista sobre aquela que acabaram de ouvir, entretanto como é habitual, apenas alguns, com escrita mais apurada e melhor desempenho escolar são chamados a fazê-lo.

Há um cuidado extraordinário para não contrariar ou frustrar a professora nas expressões, postura, forma de redigir e apresentar, nos gestos, e nos termos utilizados na apreciação. Emerge vigorosa a hipótese de que, ao longo dos anos do 1º CEB, operou-se uma moldagem coletiva, ao estilo exigente e personalista da docente.

Em sala de aula os alunos estão dispostos em três blocos, de acordo com o desempenho escolar. Corresponde mais frequentemente a um desses a oportunidade de apresentar as suas redações, comentários sobre os textos produzidos por colegas, bem como o privilégio de outras participações em aula ou de representação da turma na escola. Os demais, apesar de manifestarem disposição para participar não são chamados. Quando excepcionalmente isto ocorre, há notada diferenciação no investimento dialógico demandado pela docente.

A categorização entre “fortes e fracos” “alunos com e sem dificuldades” faz-se referência de identidade, e é a partir dessa posição que falam de si. Embora as definições sobre o mapa da turma sejam da competência docente, os critérios adotados nessa forma de organizar remetem ao exercício arbitrário de poder, secundarizam a percepção das crianças, e como essas significam o facto de pertencer a uma ou a outra categoria, em carácter permanente, considerando-se que poucas mudam de lugar ao longo do ano.

Concentrar as oportunidades de participação num grupo específico, portanto restrito, alija as crianças que, apesar do esforço para bem exercer o ofício de aluno, não correspondem ao alto desempenho escolar esperado. É prática que potencializa o sofrimento infantil e penaliza os alunos com dificuldades, por não lhes prover o suporte educativo adequado para que as superem e avancem nos aprendizados.

Nas redações apresentadas estão presentes elementos da infância, permeados pela cultura polida e contida dos adultos. São cuidadosos na linguagem. Os comentários de análise dos textos, feitos pelos pares, correspondem aos objetivos da professora. Num clima de propositada ênfase, os autores das redações apresentadas cruzam os dedos e sinalizam, corporalmente, uma condição de “ansiedade,” que antecede a exposição da avaliação crítica dos pares nomeados para tal. Nota-se nas redações e nos que se seguem, um estilo formal de linguagem, que corresponde às solicitações da professora.

As observações sugerem uma turma cada vez mais intelectualizada a partir do fomento à diferenciação das demais, pelo alto desempenho. Os alunos que fazem a leitura tem grande capacidade de verbalização e comunicação em público. São esses os que participam ativamente das aulas e representam a turma nas atividades escolares, e em concursos literários. Aos demais não correspondem os mesmos estímulos, ou as mesmas oportunidades.

O êxito escolar exige decisões pragmáticas e deixar de lado quaisquer interesses que possam retardar a conclusão das tarefas. Atividades em determinada área curricular são encerradas para que, de imediato, abram caderno e livro de outra. Em determinada ocasião passam ao caderno e ao livro de Ciências, no qual respondem questões. Logo a seguir a professora orienta a correção. Confirma-se o desejo geral de participação. Permanecem com a mão levantada a indicar que desejam apresentar sua resposta. Também o fazem aquelas crianças que se demoram, pela dificuldade em resolver os exercícios. Nota-se o seu esforço para apressar a conclusão da tarefa, algumas cochicham com pedidos de ajuda aos pares. Com uma das mãos escrevem, dedicadas a concluir a atividade, enquanto mantém a outra no ar, numa tentativa de antecipar-se e ampliar as hipóteses de serem escolhidas.

Frustram-se entretanto, e apesar de não se tratar de desfecho inusitado, quando a escolha reafirma o privilégio concedido aos alunos de mais alto desempenho, numa cena repetida quotidianamente. Os alunos escolhidos apresentam um padrão de escrita elaborado, vocabulário variado e são considerados exemplos de boa redação, entretanto não desanimam as demais crianças, ignoradas nas tentativas de visibilidade e participação.

Sempre que elaboram redações em aula a professora as corrige, antes de serem apresentadas aos pares. Ora dirigem-se à secretária da mesma, ora é a docente que se desloca pela sala para indicar, individualmente, como quer o texto final. Para isto faz anotações nos cadernos, que orientam a escrita da versão definitiva. Ao observar duas meninas que fazem a leitura dessas observações, e em conjunto tentam entendê-las a professora intervém: *“G’ a tua composição não interessa à vizinha.”*

A exigência do silêncio no ambiente sobrepõem-se ao valor da entreajuda, espontaneamente manifestada pelas duas meninas, com fins de qualificar a redação. Essa intervenção também veicula o conceito de que não é legítima a cooperação entre pares, no desenvolvimento das atividades.

As crianças esforçam-se continuamente para das respostas positivas às demandas docentes, sendo ou não reconhecidas nessa capacidade, a exemplo da leitura expressiva e bem pontuada de textos, todavia também há artificialismo e exibicionismo nessa ação. É como se encenassem ou adotassem um enredo que não lhes é autoral. Conforme já observado, toda a participação remete a um único

grupo, obediente aos protocolos predefinidos pela professora, entretanto essa previsibilidade é minimizada e os e os comentários das redações, por exemplo, são precedidos de expressões de expectativa e de grande ansiedade. Embora o ritual envolva um agradecimento ao comentador, a impressão é de que não interessam observações que não façam aprovar ou reconhecer o mérito do trabalho apresentado. Embora as críticas sejam comunicadas com linguagem elaborada, os pontos focados são sempre os mesmos, limitados às orientações da docente. Um contexto de erudição restrito a um clube de poucos. Ainda assim os demais levantam a mão, desejosos por participar. Também há aparente aceitação das críticas e sugestões, embora depois façam gestos uns aos outros, de reprovação, ameaça ou questionamento, através de artifícios não perceptíveis à professora.

No contexto de previsibilidade das rotinas, é comum que as redações lidas e comentadas sejam seguidas pela atividade de desenhar algo associado à temática. Também essas produções gráficas são apresentadas ao coletivo pelas crianças que habitualmente fazem a leitura das redações, ou temas de casa. A seguir, podem passar a responder uma ficha de matemática ou a exercícios de outra área do conhecimento, a partir do que determina a professora. Atingir essa última etapa tem um sentido de prêmio por mérito, na medida em que um grande grupo permanece dedicado a concluir a tarefa anterior.

Observa-se entre as crianças um alto nível de exigência com os detalhes, seja na escrita, na leitura, nas atividades ou nos desenhos. Mantém uma atenção constante e empenham-se para cumprir com qualidade o que delas se espera.

O dia a dia dessas crianças na escola é cansativo e exigente. O compromisso com o melhor exercício do ofício de aluno é persistentemente reforçado pelo discurso docente, que reitera haver uma organização excepcional da turma, dirigida a maximizar o aprendizado escolar. Neste sentido reafirma em modo contínuo, e junto aos alunos, que esses gostam tanto de trabalhar que não querem sair da aula para o recreio. Interfere também na organização e apropriação dos tempos de trabalho e de lazer, ao explicitar a preferência para que permaneçam na sala de forma a evitar confrontos.

Os tempos de trabalho escolar são otimizados por uma organização prévia, que atribui responsabilidades, como a de distribuir caixas de leite para uso individual no horário do lanche. Uma sequência pré-definida, em ordem alfabética, permite que

saibam o responsável pela tarefa. O tempo diminuto para lanche leva muitas crianças a estratégias de burla da regra para comer integralmente os alimentos.

Em determinada tarde, assim que a professora autoriza o lanche, um menino faz a distribuição das caixas de leite. Conta quantas serão necessárias. Evidencia prazer na atividade e em fazê-la com exatidão. Revela isso através do próprio corpo. Mostra-se contente com a responsabilidade. Enche o peito, movimenta-se com agilidade e satisfeito com o desafio. Terminada a tarefa volta até a caixa grande e reorganiza com esmero as unidades individuais que sobraram.

Excetuando-se tarefas que garantem uma condição de igualdade, como a descrita acima, em grande parte das atividades de sala de aula o reconhecimento é atribuído às crianças integradas ao sistema de produtividade. Os mais lentos são confrontados diretamente com essa condição anômala ao desempenho da turma, que se quer de excelência: *“A colega já está na ficha de matemática, essa composição é para hoje ainda...”* Prof^a. “P”

Na aula em que essa observação foi dirigida a um menino, enquanto o mesmo esforçava-se para concluir uma “composição”, ocorreu do mesmo derrubar o afia que estava sobre a mesa, e o lixo do interior espalhou-se pelo piso. A colega sentada ao lado percebeu e fez menção de ajudar. Parou e olhou para ver se a professora não os estava observar. Hesitou com receio de ser repreendida, mas decidiu-se por fim ajudar. Abaixou-se, juntou as partes do afia e o lixo depositado no coletor, enquanto ele alternava o olhar para a ação e para a professora, apreensivo com o que poderia ser interpretado como mais um motivo de atraso na realização da atividade. Durante os instantes em que estiveram inclinados em proximidade, para tratar do resgate do material, comunicaram-se por gestos. Também o agradecimento se deu por esse meio. Ambos pertencem ao grupo de melhor desempenho escolar, e essa condição comum foi determinante à ajuda, na medida em que as interações na turma são fragmentárias.

Faltam poucos instantes para o recreio. A professora seleciona um poema de um dos livros utilizados em aula, e orienta para que façam individualmente a leitura expressiva do mesmo. Na sequência pede que algumas crianças apresentem excertos do texto poético, e logo a seguir observa o que considera pontos positivos e negativos da leitura. Também nessa atividade muitos permaneceram com o dedo no ar, a indicar o desejo de participar. Não há surpresas nas indicações, restritas ao

grupo de crianças de melhor desempenho e, de maior rapidez na execução das atividades.

Essas leituras são orientadas por lógica pragmática, concretizada em uma abordagem instrumental desse gênero literário. O foco nas questões técnicas de dicção, entonação, expressividade e postura corporal não permitem pensar e sentir o texto poético para além desses aspectos, como a arte das ilustrações associadas. Por fim, as crianças respondem individualmente a uma bateria de questões relacionadas à poesia. Nessa fase as crianças que até então dedicavam-se à tarefa anterior passam a responder as questões, sem que tenham feito a leitura da poesia. A atividade, iniciada por um grupo restrito, passa a ser para todos.

Nessa dinâmica de trabalho escolar um grande grupo ocupa, continuamente, uma condição de atraso em relação aos alunos com melhor desempenho, e trabalha sob pressão contínua para tentar eliminar essa distância.

A poesia serve ainda a “[...] atividades de funcionamento da língua”, de acordo com a Prof^a. “P”, para o que alguns dos alunos habitualmente chamados escrevem frases no quadro de giz, nas quais seja possível identificar verbos no pretérito perfeito. A conjugação para outros tempos verbais é feita, com registo no quadro e com a participação ativa do pequeno grupo de sempre. Essa forma de organizar e conduzir o trabalho estabelece critérios impeditivos à participação das crianças que não realizam as atividades no ritmo das mais velozes.

Ouve-se o soar da campainha que anuncia o recreio.

Na continuidade de uma manifestação feita instantes antes por um dos alunos “brilhantes”, que cenicamente perguntou quanto tempo faltava para bater, comentou como seria bom se não houvesse o recreio e questionou sobre o porque das aulas serem interrompidas, a professora permanece a espera de novas manifestações contrárias ao recreio. Retoma a manifestação do aluno, e comenta satisfeita que é como havia relatado: a cada recreio precisa insistir para que saiam. Ouvem-se então alguns pedidos para que continuem a trabalhar, ou mesmo lamentos por precisarem interromper as atividades. São expressões cénicas, em boa parte de crianças que emitem diversos indicativos do desejo de ir ao recreio.

Percebo a força dos interesses da geração dominante: as crianças evitam desagradar a professora. Também confirmam a diferenciação incansavelmente assinalada por ela, em relação às demais crianças da escola.

A participação exitosa em concursos de escrita, além fronteiras da escola, é também referida como fator que comprova o compromisso discente dos alunos. Alguns desses são descritos pelo brilhantismo intelectual que os caracteriza e pela dedicação às aulas, às tarefas e ao aprendizado. Há notado esforço das crianças para corresponder a esse lugar atribuído e reafirmado como meta permanente.

Mecanismos de grupo, e a ação influente da professora, sobre os critérios do que seja admirável ou não, fazem com que os alunos com maior dificuldade, ainda que órfãos do estímulo docente, esforcem-se ao máximo para apresentar um desempenho que lhes conceda status de pertença ao grupo.

Dedicar-se sem temor, e à exaustão, ao trabalho escolar, parece ser um critério de aceitação. Entretanto, não garante legitimidade de participação na totalidade das vivências. Exemplifica essa dinâmica de organização o facto de que geralmente somente aos mais rápidos são permitidas atividades extras, como a leitura e interpretação de textos de diferentes géneros literários.

Na medida em que uma lógica de excelência condiciona as rotinas dessa turma, quanto mais distanciadas desse padrão de aluno mais penalizadas são as crianças, a exemplo do que ocorre com “M♀9”, aluna de etnia cigana, que de acordo com a professora está num nível de aprendizagem de primeiro ano, falta muitas aulas pelo que não avança, dá trabalho porque exige atendimento diferenciado... Não é reconhecida num contexto de vida que não lhe permite desempenho semelhante aos dos pares. A solidão escolar extrema, o esforço que demanda para realizar as atividades, suas capacidades, iniciativas de interação, desejo de pertença, e outras particularidades, passam ao largo do olhar docente.

Desinvestida nas suas competências de aprendizagem é vista como elemento anómalo no coletivo da turma. O olhar e a atitude docente repercutem, quando não fomentam o clima de desvalorização e descaso. Exemplos dessa exclusão como prática multigeracional podem ser facilmente observados, dentro e fora da sala de aula.

Numa tarde, chegada a hora do lanche, uma maçã é distribuída a cada colega, por uma das alunas. “M♀9” sinaliza que não quer a fruta. Os demais comem a maçã e/ou o lanche trazido de casa e dirigem-se ao pátio. Permanece sentada, tenta por diversas vezes dizer algo à professora, no que não é percebida ou considerada. Enquanto converso com a professora sobre encaminhamentos do estudo percebo que a menina está aflita, contrariada e prestes a chorar. Já é a única

criança em sala de aula, e ao contrário das demais, que esperaram umas pelas outras, não foi notada.

É questionada pela professora, que em tom ríspido busca saber o porque da aluna não ter comido a maçã. Diz que não quer e mostra timidamente o lanche que trouxera de casa. É este que quer. A professora chama-lhe a atenção por não ter dito antes. Manda-a comer então o lanche e deixar a maçã. A aluna que já chorava mostra-se aliviada. Come rapidamente e sai correndo para o recreio que está no final.

O modelo de trabalho docente, voltado para processos homogêneos penaliza crianças como “M♀9” e roteiriza uma história de fracasso, isolamento social e ataques contínuos à autoestima. Vai além nos danos, porque conserva o estereótipo do impossível êxito escolar dos alunos de etnia cigana. No caso específico gera profundo sofrimento infantil; não permite reconhecer valor na singularidade dessa criança; impõe-lhe uma condição de invisibilidade; e naturaliza um olhar coletivo de desvalia no âmbito das interações entre pares.

Findo o recreio as crianças retornam à sala de aula, e sem que haja a necessidade de orientações, retomam as atividades. É imediata a dedicação ao trabalho. Empenham-se, sem exceção, fazem questão de esclarecer dúvidas e de mostrar à professora o que estão a fazer, e dentro do possível aos pares, com os quais partilham dúvidas e opiniões sobre o trabalho desenvolvido, a exemplo do que observei na sala da pré-escola e do primeiro ano. O fazem da forma mais silenciosa e discreta possível. Algumas crianças são excluídas dessas interações.

A dinâmica dessa sala de aula lembra uma fábrica com operários dedicados. A aula é o labor, árduo e árido que, suportado confere (re)conhecimento.

As crianças que se destacam em aula também participam de atividades como patinação, judô, futebol, teatro, escutismo etc. No âmbito das atividades escolares participam de concursos de escrita, teatro e outros. Nota-se que nesse grupo estão enraizados valores como o espírito competitivo, o mérito, o saber e o conhecimento como meios de valorização pessoal e de diferenciação dos demais.

O elevado nível de exigência implica em dar continuidade ao trabalho escolar, na última aula da tarde, quando o professor de Educação Física não comparece para dar a aula prevista. A professora opta por manter-se em aula e encaminha o desenvolvimento de uma ficha de leitura. Mesmo cansados acatam a ordem sem questioná-la. Está estampada a frustração coletiva por ter sido cancelada a aula de

que tanto gostam. Embora a quadra esteja reservada para a turma, e o dia tenha sido de atividades curriculares exigentes, leva-los para a área externa, ou amenizar o ritmo de trabalho é algo que não cogita a professora. A forma de ocupação desse tempo insere-se numa perspectiva com foco nos conteúdos, e na rigorosa exigência em relação ao desempenho escolar.

Um critério único define os materiais que são comuns às mesas das crianças. Os livros didáticos permanecem empilhados sobre cada mesa individual - um mínimo de sete e um máximo de nove. Cadernos somam-se ao conjunto. Esse material, que atinge altura considerável, e remete continuamente ao trabalho a ser feito, também os atrapalha especialmente no momento de ler ou copiar os registos feitos na parte inferior do quadro de giz. Há ainda, em cada mesa, um grande pote plástico, usado para guardar canetas e lápis coloridos. O restante do espaço é ocupado por um caderno, lápis e borracha. Sob a mesa estão depositados outros cadernos, estojos, dicionário, livros de literatura etc.

Em relação às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), especialmente no Ensino de Música, há faltas frequentes do professor específico. Os cancelamentos constantes tornaram-se previsíveis aos alunos. *“Nós fazemos de vez em quando, ora bem, é mesmo... o que nós fazemos de vez em quando, é mais Música. O professor já faltou tantas vezes...”* P2♀9G2. Esse professor não pertence ao quadro da escola, e ajusta-se aos horários de diferentes estabelecimentos de ensino, numa rotina que descreve como “complicada” devido aos tempos apertados para os deslocamentos. Nessas situações os alunos permanecem em sala de aula, realizam atividades curriculares, geralmente leituras e exercícios, orientadas pela professora da turma. Também situam a aula de TIC como atividade pouco frequente: *“O que acontece mesmo só de vez em quando é... acho que são duas coisas e uma delas parou de haver, foi a aula de TIC com outro professor...”* P1♂9G2. No decorrer do estudo houve substituição do professor de Música.

Os castigos às transgressões aparecem como práticas incorporadas a organização da vida na escola e são apontados pelas crianças: *“Quando nós não podemos brincar e brincamos o mais certo é ficarmos de castigo, com a Professora “P”, fazer para aí umas... vinte vezes a regra da sala de aula. E com a antiga professora de Inglês tínhamos que fazer cem vezes a mesma frase.”* P6♀9G1. *“Em vez de irmos para o recreio, começávamos a trabalhar, era... variávamos, estudávamos Matemática, aprendíamos uma coisa nova, tínhamos de fazê-la, ou*

fazíamos as tabuadas, escrevíamos... O castigo era mais... eram duas coisas, eram fazer tabuadas... nos intervalos e também foi os meninos que tinham, que erravam nas palavras que tinham de fazer... ah, não, nós fizemos numa folha, uma folha A4... a dizer “não me devo portar mal...” qualquer coisa assim.” P2♀9G2. “Era uma folha inteira. Não devo me portar mal nas aulas. Frente e verso” P3♂9G2; “Também já me aconteceu e eu tive que escrever duas folhas e meia, que era uma folha... uma folha e outra página e tive que escrever ‘Não devo falar para o P3.’ ‘Não devo falar para o P3.’ ‘Não devo falar para o P3,’ ai, é cansativo!” P1♂9G2.

Esse recurso de carácter “disciplinador” sobre condutas consideradas inadequadas, que parece indissociável da cultura escolar, precisa ser problematizado com a participação das crianças.

São as próprias a reconhecer que se trata de uma intervenção sem efeito: *“Ora bem, a pergunta que você fez há bocado do (29:04), eu digo não. Não, não aprendemos. Nós fazemos aquilo mesmo mas depois voltamos a repetir. Nós nunca aprendemos... Nós escrevemos não, mas depois no fim nunca aprendemos, deixamos para trás.” P2♀9G2.*

Em relação aos recreios, há limitações percebidas pelos alunos no componente da garantia à mobilidade; ao acesso a materiais; à diversidade de jogos e brincadeiras; à segurança e a um ambiente livre de barulho intenso, especialmente nos dias de chuva.

As condições climáticas são determinantes às possibilidades do brincar e do jogar. A arquitetura escolar não foi confrontada com as variações do tempo, ao contrário, fez-se dessas refém. Dias frios, chuvosos ou de temperaturas altas implicam ainda mais restrições às vivências corporais e as interações lúdicas entre pares.

Sofrem as consequências desse contexto, identificam os comprometimentos às possibilidades lúdicas e ao nível de bem estar na escola, mas também concentram em si a responsabilidade por observar o regramento que disciplina o uso do espaço exíguo nos dias chuvosos. Entendem que não fazê-lo potenciaria os riscos de “ficar constipado, ficar doente ou aleijar-se”. *“[...] quando está a chover não podemos ir porque está muita chuva e depois podemos ficar constipados.” P1♂9G2; “É assim, o recreio na chuva é, não é assim muito divertido porque não podemos estar no parque, não podemos jogar basquete e ao fim de um tempo, dentre muitas pessoas, muitas pessoas a correr caímos, caímos e às vezes podemos nos aleijar*

muito.” P1♂8G1. “Quando está a chover nós costumamos só brincar na parte do tapete vermelho e no polivalente. Porque se formos para a chuva podemos ficar doentes.” P5♀9G1. “(...) quando fazemos isso nós estamos fartos de estar ali dentro, como temos capuz, metemos o capuz, damos uma corrida lá fora, voltamos cá para dentro. (...) nós temos jogos que vimos na televisão, séries, e jogamos essas séries, quando está a chover.” P3♂9G1.

No dia a dia uma incontornável vocação às vivências lúdicas faz com que relativizem essa lógica de prudência, e criem situações de proximidade com a lama, poças d'água, piso molhado, pingos de chuva... Essa resposta a uma necessidade profunda contraria o esforço das funcionárias para contê-los no espaço delimitado, e relaciona-se a um clima de conflito permanente.

A estrutura precária, do ponto de vista das necessidades e bem estar das crianças, também para os dias secos e de temperatura amena, interfere na percepção dos espaços de recreio. São significados como ambientes de risco que potenciam a ocorrência de fraturas ou lesões graves, bem como de conflitos. *“O sítio onde costuma haver mais coisas dessas eu acho que é no recreio porque tem muita gente a brincar.” P5♀9G1.* Assim, mais que a iniciativas autónomas para interagir e explorar, as efetivas condições dos tempos livres associam-se a condutas temerosas, de redução da mobilidade, ainda de dependência de adultos, ou dos pares.

A ideia de que já se investiu demasiado, de que está bem assim, de que as condições são pertinentes à tradição da arquitetura escolar nacional, de que já foi pior, ou de que uma mobilização por melhores condições não ultrapassa a utopia é comum no contexto, e pode ter a função de controlo sobre a consciência da precariedade, e do seu impacto multidimensional à cultura escolar.

Possibilidades de escolhas e interações autónomas, sem a participação de adultos, são valorizadas pelas crianças. *“Eu acho que quando nós estamos mais livres é quando não temos um adulto por perto, que é para nós nos sentirmos livres, sem o peso, sabes, de termos que... estar aqui dentro, ao nos baterem, ficar aqui dentro fechado para nós não batermos...” P3♂9G1. “Mas acho que quando não está nenhum adulto, podemos fazer o que quisermos, passar pelo meio do campo de futebol, andar por cima da rampa, esconder-nos e etc..” P?G1. “Eu gosto mais de sem estar um adulto lá porque podemos fazer assim umas asneiras que com um adulto depois ficamos logo de castigo e às vezes é uma semana ou um mês.”*

P5♀9G1. Entre os castigos mais temidos está o de ficar sentado no tempo livre, entre o término do almoço e o retorno à sala de aula.

Se, por um lado reconhecem o fator protetivo da presença adulta no pátio, por outro referem-se ao prazer de estar na quadra, livres desse olhar que demanda reduções, punições e tensões constantes entre os papéis que desempenham: *“[...] quando está um adulto, nós às vezes, quando está um adulto nós não podemos fazer assim algumas asneiras, quando não está, às vezes é mais divertido porque podemos fazer asneiras.”* P5♀9G1.

Há pequeno interesse às interpretações infantis sobre a própria experiência escolar. Nesse vazio de linguagem crianças permanecem desconhecidas, subestimadas, condicionadas a depender e alijadas de processos decisórios que lhes dizem respeito e as afetam diretamente. *“[...] eu acho que aqui vou fazer uma grande reclamação, eu vou reclamar um dia à Professora “G”, que é a diretora, que é assim, o espaço dos meninos da creche é muito perto dos jogos de basquetebol e quando eu jogo basquetebol com amigas minhas pode causar, aleijarmos os meninos da creche, que são mais frágeis e se o aleijarmos eu acho que devia haver, o espaço deles devia ser mais separado dos jogos onde há bola porque quando nós jogamos há muitos meninos da creche que andam para aí e nós podemos aleijá-los. Nós ficamos num grande castigo e eles ficam muito magoados, eu acho que um dia vou reclamar à diretora.”* P2♀9G2.

Essas questões não fazem parte da agenda de problematizações, e as crianças do 3º ano parecem conformadas com os breves e eventuais momentos de autonomia no pátio, enquanto aguardam o professor de Educação Física. Nessas situações poderiam dispor de uma área ampla, considerando-se que as demais turmas estão em sala de aula, entretanto na maior parte das vezes são orientadas a aguardar dentro da área coberta. A excecionalidade de não haver uma superpopulação nas áreas abertas dá maior segurança à mobilidade, acresce possibilidades interativas, de jogos e de brincadeiras, entretanto não é abordada por esse viés e aplica-se a regra de manter as crianças em área circunscrita. Geralmente aguardam o professor ir buscá-los em sala de aula, entretanto, por vezes são autorizados a descer logo após o sinal, e antes que o professor suba para buscá-los. No pátio, dependem dos critérios da funcionária para usufruí-lo.

As aulas de Atividades Físicas/Educação Física são esperadas com grande expectativa e correspondem as únicas oportunidades para participar de jogos e atividades lúdicas mediadas por um adulto, no espaço ao ar livre.

No conjunto das atividades pertencentes aos tempos livres, destacam o gosto por “[...] *jogar um tipo de caçadinhas...*” P5♀9G1; “*Jogar às vezes as apanhadinhas... e às vezes jogar futebol também*” P6♀9G1; “*Gosto muito de jogar futebol...*” P3♂9G1; “*Gosto de jogar basquetebol e badminton.*” P4♂8G1.

Em relação às condições de lazer na escola, há o reconhecimento de que são reduzidas as possibilidades das meninas no uso dos espaços do pátio: “*Eu achava que podia ter campo para tudo o que era... não só para nós jogarmos, mas sim para as raparigas jogarem voleibol.*” P1♂8G1. Sugerem a introdução do “*ténis de mesa*” P2♂9G1, e da “*ginástica acrobática sem os rapazes*”. P5♀9G1

Os meninos observam que gostariam de ter a jogar nesse “[...] *campo de futebol enorme... os melhores os melhores jogadores do mundo, do Barcelona e do Porto, gostaria que tivesse isso.*” P1♂8G1 Também fazem referência a instalação de “[...] *um placar a dizer “confronto” depois mostrava o símbolo de uma equipa e símbolo doutra e depois já estava feito.*” P4♂8G1. Como possibilidade para reduzir os conflitos no futebol “P3♂9G1” reivindica “*um árbitro*”; “P5♀9G1” fala num “[...] *relvado artificial*” para não se aleijarem muito, a exemplo do que conhece nos campos da rodovia. “P3♂9G1” fala em “[...] *mais casas de banho e banheiras,*” para tomarem banho e irem à sala frescos, bem como dispor de chuteiras, bolas, balizas etc. P4♂8G1 argumenta sobre a impossibilidade de usarem as banheiras porque não há água quente na escola. As sugestões avançam, com fluidez, em composições de elementos reais e ficcionais/mágicos, no pleno exercício de uma participação infantil que desobriga da racionalidade a tempo inteiro. Na circunstância, assumem uma posição de categoria, mobilizada por características comuns, independentemente de estarem classificados como bons ou maus alunos

Essas características do ofício de criança, secundarizadas no quotidiano escolar, pulsam incessantemente, e emergem nas breves e inconstantes brechas, sobre as quais mantêm-se vigilantes, de forma as aproveitar. Preferiam estar no andar térreo porque isto representaria mais possibilidades de movimentação, dado poderem usar a varanda como via de entrada e saída. Nota-se também o saudosismo de momentos que interpretaram como de maior disposição lúdica da professora, associados aos anos em que ocuparam uma sala no rés de chão, e nos

quais entendem, contaram com maior autonomia para acessar a área externa. É de observar que no presente ano também dispõem de uma varanda anexa à sala, todavia interditada pela docente, e com um histórico de ocupação restrito a uma única atividade, orientada pelo professor de Educação Física.

O futebol é a atividade principal dos recreios, de forma que ocorrem jogos simultâneos no mesmo espaço. Alguns dos meninos do 3º ano participam do jogo “principal”, identificado por “4ºE contra 4ºC”. Essa denominação revela o status diferenciado dos pares com mais idade, ainda que joguem crianças de diferentes anos.

7.3.1.3 – Autonomia e organização das crianças

As vivências de autonomia são frequentemente concretizadas em ações transgressoras, à margem da normatividade e da intencionalidade pedagógica vigente, sem entretanto contrariá-las diretamente. Tais iniciativas se relacionam a um notável esforço conciliador que compreende a ousadia, própria da experimentação; a necessidade de participar ativamente da vida num território de pertença, de interagir com os pares e de buscar alternativas para atender, da melhor forma, as determinações da professora.

Cochichos, gestos, mímicas, ou uma breve aproximação para conferir in loco o que o outro está a fazer, encoberta como ida à lixeira ou à secretaria da professora, constituem as experiências autonômicas recorrentes, em sala de aula. Por vezes, observa-se um dedo no ar a assinalar a disposição a um comentário, à partilha de uma lembrança ou de uma dúvida, suscitada pelo tema em trabalho. Para esses parece haver duas possibilidades, distribuídas de forma previsível e consoante à organização social que condiciona papéis, direitos e privilégios no ambiente escolar. Para alguns a invisibilidade de sempre e o baixo interesse pelo que possam apresentar, para outros a garantia parcial à voz, em concessões também previsíveis, e convenientes aos objetivos de ensino na perspectiva do trabalho educativo desenvolvido.

Pelo viés adulto, a autonomia está em fazer o trabalho determinado, da melhor forma possível, ou seja, com correção, rapidez, silêncio, e geralmente de forma individual.

As tentativas, em sala de aula, para uma participação mais ativa ocorrem no espaço possível de argumentação, referenciado no modelo: questão e resposta. Apresentadas respectivamente por professora e aluno/a.

Observa-se que as crianças dão o seu melhor, tentam enriquecer, detalhar o enredo de textos, não se cansam em fazer associações e reelabora-los, entretanto pré-disposições avaliativas e a ação moderadora da professora são absolutas ao determinar o valor e o destino dessas produções. Apresentá-las ao grande grupo é uma das formas de participação condicionadas ao princípio: aquele/a que não se adequa ao ritmo acelerado e ao nível de exigência do trabalho escolar não tem hipótese de escuta. As crianças continuam a tentar, sempre, e a contar com não mais que brechas estreitas de diálogo condicionado aos conteúdos e tarefas curriculares.

Exemplifica essa lógica de trabalho vertical, que subestima saberes e a participação das crianças, a situação que ocorre logo após a entrega de um mapa da cidade que visitarão em viagem de estudos. A professora dita um texto com o roteiro completo da visita e as crianças o registam no caderno. Apesar das observações para que mantenham silêncio, há contínuas tentativas para comentar a respeito dos pontos que já conhecem. Desejam falar a respeito, relatar experiências pessoais e familiares em visitas anteriores a esses locais, mas esbarram na irredutível decisão docente de avançar no ditado. Trata-se de um texto de autoria da professora, longo por conter uma descrição detalhada de cada um dos pontos de interesse. Não há espaço na atividade para comentários de experiências significativas relacionadas. Exceções aplicam-se a dois meninos do grupo de melhor desempenho escolar, que aproveitam a descrição sobre a gastronomia típica para comentar sobre os pratos preparados pelo pai, e no outro caso, sobre um dos cardápios do almoço familiar na semana.

Na dinâmica estabelecida, e não problematizada, o direito a voz é sempre relativo, variando de concessões frequentes a raras. À menina de etnia cigana, “M♀9”, integrada a turma recentemente não é oportunizada uma única possibilidade de manifestação. Esse silenciar, comum a P6♀9G1; P4♂8G1; J♂9; D♀9; C♂9; B♀9 entre , é condição naturalizada, não há reclamações ou reivindicações diretas das mesmas, ainda que persistem na busca por espaços participativos, e ao fazê-lo forneçam elementos relevantes da sua individualidade e da cultura de infância à professora.

Nas entrevistas não emergem conteúdos de desconforto ou incómodo com a situação, ou mesmo queixas. Relatam que não fazem sugestões à professora. Um misto de reverência, respeito, temor, identificação, desejo de reconhecimento, e possivelmente de outros fatores, relaciona-se à justificação positiva e incondicional das ações docentes.

Esse constructo de cumplicidade, reforçado pela imagem disseminada na comunidade escolar, de uma turma brilhante, premiada em alguns concursos escolares - ainda que sejam poucos e os mesmos alunos a representarem-na -, condiciona ainda mais ao poder do adulto, e repercute em adesão às regras impostas como necessárias ao bom ofício de aluno.

Nas tentativas de participação levantam a mão para sinalizar o desejo de falar. Crianças do grupo com melhor desempenho arriscam manifestar-se oralmente, para reforçar a intenção de participar. As demais mantêm uma expectativa silenciosa e não ousam manifestações autónomas, a não ser entre colegas sentados mais próximos.

Protagonizam iniciativas de ajuda mútua, mantidas fora da percepção docente, e a revelia das orientações para o trabalho individualizado. Durante uma atividade de identificação dos tempos verbais uma menina cochicha para a colega, sentada logo atrás, o seu não saber diante da tarefa. A colega escreve a resposta num papel e o entrega. A destinatária recebe o bilhete e mostra-se temerosa pela proximidade da professora. Tenta abri-lo mas falta-lhe coragem. Olha alternadamente para o papel e para a professora. Faz menção de desdobrá-lo, desiste. Esconde-o para que a professora não o veja, permanece sem pedir ajuda e com a atividade por responder.

Este facto evidencia não só o temor diante da professora, como as contradições de como se organiza o trabalho pedagógico, impeditivo da participação e do aprendizado. O facto envolveu duas crianças de desempenho escolar menor e sentadas junto ao grupo de “iguais”.

Nos recreios, contam com menor interferência dos adultos, fazem suas escolhas, definem os grupos de pares e as atividades através de critérios como ser amigo e gostar das mesmas brincadeiras ou jogos. Há preferência por se agruparem com colegas de turma. *“Eu começo... eu brinco mais com os colegas da minha sala... porque já os conheço melhor.”* P3♂9G2. *“[...] escolhi esses companheiros porque apercebi-me que elas gostavam de fazer jogos, divertirem-se, brincarem e...”*

P2♀9G2. *“Com os nossos amigos e então aí vamos, vamos para um sítio e estamos sempre juntos...”* P3♂9G1.

Contam com a possibilidade de levar materiais para os tempos livres, embora nem todos os brinquedos sejam permitidos. *“Às vezes trazemos a “E”, que é a do 3º B, às vezes traz bolas de basquete e nós brincamos e nós, como é ela que traz sempre a bola, nós costumamos sempre querer ficar no grupo delas.”* P5♀9G1. Levam bolas e raquetes para badminton, as quais não conseguem utilizar pela falta do espaço necessário para os jogos.

As vivências referidas como prazerosas nos diversos espaços da escola, remetem a atividades partilhadas, que mobilizam o sentimento de pertença a grupos de tamanhos variáveis. Essa preferência por uma participação não solitária é comum ao exercício do ofício de aluno e de criança. Em sala de aula gostam mais de trabalhar em grupos, afirmam “P1♂8G1”, “P2♂9G1” e “P6♀9G1”. Recreios solitários são exceção à regra, decorrem de dificuldades nas interações com os pares e não de livre escolha. Atitudes transgressoras são uma ferramenta essencial à sobrevivência da matriz infantil na escola e implicam prazeres compartilhados com os pares. *“[...] Chegamos à... como se diz(?!), ao bebedouro e começamo-nos a molhar todas ((risos)).”* P2♀9G2.

Na medida em que libertam-se para falar neles próprios, abandonam a nomeação de terceiros, e o relato moralista e de auto vitimização. O enfoque da responsabilização deixa de incidir apenas sobre os pares ciganos ou outros. Descolar de uma identidade forjada na racionalidade e nos limites das expectativas de uma segunda geração – a dos adultos –, permite-lhes reconhecer a dificuldade para o convívio pacífico na diversidade de interesses. O pensamento divergente, é desde a pré-escola, um desafio complexo às crianças, e a organização do quotidiano institucional não favorece esse processo resolutivo.

O campo socializador exige-lhes decisões, autonomia e convicções. Gostam e necessitam de um grupo envolvente, gerador de bem estar, acolhida, pertencimento e aceitação irrestrita. Manter um equilíbrio entre essa necessidade; pulsões pessoais, pressões sociais e demandas institucionais é uma tarefa que pode ser facilitada, se percebida e encaminhada pelo adulto em processos de comunicação participativa e democrática.

As dificuldades que vivenciam no convívio são percebidas na relação com as suas atitudes, entretanto por serem questões negligenciadas pelo olhar pedagógico

e nos objetivos curriculares, reduzidas a incômodos que se supõe minimizados a partir da aplicação de medidas disciplinares, tendem a transformar-se em palcos de disputas onde cada um dos lados envolvidos luta para afirmar a adequação do seu ponto de vista. Essa reação, dirigida a evidenciar a supremacia de um ponto de vista sobre o outro, condiciona as formas de lidar com imprevistos, com a diversidade, com a contrariedade e favorece a multiplicação de conflitos entre pares. Ou seja, na ausência de uma cultura de participação ativa e de autonomia, as crianças passam a gerir suas interações com parâmetros semelhantes aos que lhes dedicam professores e funcionários.

Sobre o afastamento de uma amiga com quem tinha afinidade para, entre outros jogos, chatear emocionalmente os rapazes, “P2♀9G2” dá a conhecer o curso de uma lógica maniqueísta e pouco dialógica nas interações da turma: *“Agora nem sempre porque agora o grupo está-se a desfazer, a “Da” já saiu do grupo, não sei porque que é que elas disseram para a “Da” sair do grupo, é que ela queria sempre tudo à sua maneira, eu inventei o jogo e ela disse “ah, eu quero ser chefe, ah, eu sou a chefe”, ela queria ser sempre a mandar-me, então elas decidiram que ela tinha de sair, por isso, agora não costumamos fazer tanta coisa...”* Outras referências a divergências recorrentes com “Da” são apresentadas, sempre na perspetiva do rompimento de relações e de incremento da problemática, ainda que contem com possibilidades para encaminhá-las de outras formas. Isto não pode ser tributado à tipicidade do exercício o ofício de criança. É mais provável que se relacione à cultura de pouco espaço para a autonomia e à auto-organização, modelada por uma normatividade polarizada.

Apontam a falta de espaço nos pátios de recreio, associada a um grande número de pares a brincar e a jogar, como um estopim de conflitos regulado pela gestão da autonomia pessoal e coletiva, o que exige atenção constante: *“Se alguém jogar futebol ali eles têm que ter cuidado, só se for mesmo assim... Eu tenho. Quando jogo futebol não mando estouros, que é mandares a bola, chutares a bola com muita força,”* P1♂9G2. Além dos olhares das funcionárias, das punições que pairam sobre os transgressores, as crianças assumem práticas autónomas de cuidado com os pares mais novos.

Nos espaços de recreio, onde a autonomia é de certa forma alargada pela dispersão da ação dos adultos, a ação mediadora dos pares nas situações de conflito é reconhecida como uma forma de ajuda eficaz para cessar as agressões.

Essa ação de caráter intrageracional é decisiva para por fim as situações de conflito, e as meninas são identificadas como apaziguadoras. *“Para pararmos de brigar, às vezes é mesmo só os amigos, os amigos que têm, que gostam muito de ajudar, tipo a P2, a “C”, a “AF” e a “Ma” e a “M”, tentam insistir para nós ficarmos bem e às vezes até nos fazem cócegas ou contam piadas e nós ficamos logo melhor.”* P1♂9G2. Há também uma perspectiva de que os conflitos são passageiros e extinguem-se naturalmente, sem qualquer intervenção.

Restrição e possibilidade de autonomia são condições percebidas, interpretadas e equacionadas, ou seja, mantidas em equilíbrio pelas crianças: *“Brincamos o que gostamos e o que podemos. Brincamos ao que gostamos e ao que podemos brincar aqui.”* P3♂9G2.

A alternativa, através de uma lógica tão ficcional quanto real, para usufruírem o espaço da varanda contígua a sala, através da instalação de uma escada para acesso direto ao piso inferior – rés-do-chão –, nasce como solução fundeada no imaginário infantil, logo percebida como inviável, diante do obstáculo representado pela grade metálica, entre outros, mas nem por isto imputada como mirabolante. Remete, metaforicamente, às contradições do modelo de funcionamento da escola: um discurso de participação, de autonomia e de entreajuda no contexto de uma prática da obediência, dependência e do individualismo.

A conciliação buscada pelas crianças entre possibilidade (a ligação da corda) e limite (o interdito da grade), ainda que marcada por elementos da esfera do desejado, e não do que pode ser concretizado, contém uma resposta a essa dissociação – o perto está tão longe. A varanda está ali, ao alcance, e tem grades protetoras no limite com o exterior, é mantida como área interditada enquanto a professora reclama que a sala não oferece espaço para qualquer movimentação. *“Eu não entro, eu só ponho a cabeça de fora.”* P3♂9G2. Desta forma o exercício da autonomia permanece uma abstração:

O uso da varanda, quer seja pelo espaço que oferece, quer seja pela associação a um acesso exclusivo e impossível ao exterior, ocupa o imaginário das crianças da turma. Por ser desconhecido da professora nesses significados permanece como área interditada, como zona morta, ainda que muitos recreios sejam vividos pela turma nos limites exíguos da sala de aula.

O desejo de permanecer em sala de aula durante os recreios, apresentado pelos alunos do “grupo de alto desempenho” atende motivos distintos. Em parte

responde positivamente às induções da professora, em parte representa o medo exacerbado de sofrerem acidentes e lesões nesses espaços. A aparente autonomia, que exercem na escolha de um dos espaços, não é mais do que resposta positiva à expectativa docente. Ao lamentar com intensidade cênica o sinal de início do recreio - e somente o fazem na presença da professora, até que sejam notados nesse protesto -, não estão a protagonizar decisões autónomas, mas a representá-las. Neste aspeto o carácter ficcional ancora-se na pressão e no poder da influência docente.

Nos recreios é comum que evitem permanecer sozinhas. As mais isoladas – por exclusão - procuram manter-se próximas de algum dos grupos, geralmente do que revela-se menos agressivo, ainda que à margem, ou juntam-se em pares ou trios com outras crianças também isoladas, geralmente de idades menores.

Antecipando-se para garantir a melhor formação da equipa, os meninos que, participam do jogo de futebol nos recreios, organizam-se para substituir um dos pares que vá à casa na hora do almoço. Dessa forma abrem-se possibilidades esporádicas a novas participações nos jogos do maior grupo, o que não altera a formação estável das equipas. *“É assim, nós às vezes tiramos algumas pessoas porque há pessoas que vão almoçar a casa e tiramos essas pessoas e metemos outras pessoas para irem jogar esse jogo, mas quando eles chegam já metemos a mesma pessoa.”* P1♂8G1.

Nos recreios conservam o funcionamento social de sala de aula. Nessa continuidade, acionam critérios de segmentação social, com restrições de género, etnia, entre outras. Vetam a participação de algumas crianças nos jogos e brincadeiras. *“Os ciganos, os ciganos às vezes não podem, os mais velhos, que nós, e o “G” que é do 2º ano, acho eu, é, não podem porque são muito brutos.”* - P5♀9G1. *“São muito brutos.”* P6♀9G1. *“Não. Nunca. Eu acho que nunca, ninguém gosta de brincar com ciganos.”* P2♀9G2. Essas referências dizem respeito a meninos de outras turmas, contudo as duas colegas de etnia cigana também são colocadas à margem do convívio, e totalmente isoladas pela turma. O direito de brincar não é reconhecido a todas as partes:

P3♂9G1 – *Desculpe interromper, mas elas também não deixam jogar o P4 só porque ele é gordo e isso não pode ser.*

E – *Como percebes isto P4?*

P4♂8G1 – A “B” às vezes também me chama gordo, bate-me muito... não era, P2?! Oh P2, a “B” não me batia muitas vezes? No 2º ano, eu uma vez não bati com a cabeça no placar? E ela depois foi-se queixar que fui eu estava a chamar burra, mas não era.

Atribuem sentido transgressor a algumas vivências de autonomia nos recreios, nomeadamente nas tentativas de fugir aos castigos que lhes são atribuídos. Neste sentido há concordância, entre os meninos, sobre as fugas reiteradas dos lugares onde devem cumpri-los. “[...] alguns meninos passam por baixo do banco e vão a correr de gatas.” P4♂8G1. “[...] meter de castigo é nós, meter-nos sentados ali como naquelas paredes, mas às vezes há pessoas que escapam, há pessoas que elas estão, vão, estão ali, vão às vezes ali ver e eles vão a correr e tentam escapar para o recreio.” P1♂8G1. “[...] fugimos do castigo, metemo-nos a jogar futebol.” P3♂9G1. “[...] fugimos, metemo-nos escondidos para ninguém ver onde nós estamos, mas eu às vezes consigo ver as pessoas que estão a fugir e digo às auxiliares.” P1♂8G1. Fugir e delatar os pares que fogem, uma conjugação de condutas contraditórias, que não surpreende pela cisão ou oposição que o exercício do ofício de aluno traz ao do ofício de criança. No contexto, a mensagem da qual não descuida a escola é de que quanto mais rapidamente forem apropriados os valores dos adultos, que estão à frente de uma sala de aula, maior será o êxito escolar.

Observei crianças, a maior parte do género masculino, cumprirem castigos nos recreios. Nessas situações devem permanecer sentadas em um dos bancos da área coberta. Além de ser notório o seu desconforto ao observar os pares a brincar, por vezes junto ao próprio banco onde cumprem o castigo, e a dificuldade para cumprir a imobilidade que lhes foi determinada, ainda que em alguns casos haja esforço neste sentido, demandam iniciativas para interagir com os pares que estão próximos: pequenos afastamentos do banco; apelos, provocações e outras tentativas para interagir e ter companhia.

A validade das medidas punitivas, adotadas por professores e funcionárias das diversas equipas, não é objeto de atenção docente ou da gestão escolar. Mantém-se a lógica coletiva de restringir a autonomia, com algumas variações de medidas.

7.3.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulações do ofício de criança e de aluno

Percebe-se no contexto uma orientação interventiva com viés regulador sobre o ofício de criança, com o propósito de condicionar o exercício de aluno ao alto rendimento escolar.

As interações multigeracionais, especialmente na sala de aula, revelam uma polarização do poder decisório. Historicamente esse domínio dos saberes adultos sobre os saberes das crianças tem sido considerado como necessário para que avance, com êxito, a educação das crianças, entendimento ainda adotado no contexto.

A desresponsabilização institucional pela parcela de estudantes que não apresenta sucesso escolar, se faz pelo argumento de que o processo desenvolvido insere-se perfeitamente no conjunto das práticas das demais escolas do sistema público. Neste sentido o apego à tradição – situar-se na média das práticas educativas do sistema e significar essa condição como uma mais valia - não é mais que uma forma de evitar crises de consciência, se inexistir o compromisso com novas formas de compreender e empreender a educação formal da infância.

Em que pese a diversidade de equipes profissionais que atuam na escola, há unidade dos procedimentos interventivos relacionados às condutas do aluno, entretanto essa coesão não é evidente no projeto educativo e nas práticas que mobiliza. Questionamentos podem ser feitos à qualidade de um modelo de educação formal que se demora para responder desafios como o de fazer da escola uma totalidade educadora. Neste sentido, mediações não orientadas por conceitos distorcidos de criança e de participação infantil, são produções coletivas, que assim precisam ser entendidas e tomadas como referência nos processos de planejar, executar, avaliar... esses que não são exclusivos de uns ou de outros profissionais.

Enquanto papeis e práticas “educativas” forem movidas por baixa tolerância à voz da criança e as suas formas de participar da vida na escola, vigorarão ameaças e punições como instrumentos rotineiros de controle infantil. Não há desconhecimento sobre o desgaste gerado por recursos dessa natureza, na forçosa tentativa de manter a “normalidade institucional”, entretanto seu uso é pleno no contexto.

Dissonâncias na normatividade vigente são consideradas vias de acesso à categoria de um conjunto de problemas - de aprendizagem, relacionamento, comportamento, conduta etc. Sob esse entendimento, os esforços concentram-se para que a criança venha a adequar-se ao conjunto de determinações, no contexto uma necessidade de primeira ordem ao êxito escolar.

Quando transgridem o fazem de forma discreta para evitar punições aplicadas pela professora, ou funcionárias. Manter em continuidade essa atenção evitativa é um exercício de distanciamento entre professores e alunos, também entre esses últimos, porque ficam em segundo plano os vínculos, a confiança básica e as experiências partilhadas. Isso se comprova pelo hábito enraizado de anunciarem à professora, e aos demais adultos com funções educativas na escola, os atos transgressores dos colegas.

Ainda que reconheçam a força decisiva dos pares para intervir diante de um conflito, com o propósito de amenizá-lo ou fazê-lo cessar, dizem que precisam das funcionárias e a elas recorrem quando há desentendimentos. *“[...] nós vamos sempre chamar funcionárias por causa do baloiço. [...] é preciso chamar uma auxiliar quando um menino está há muito tempo... [...] as vezes as auxiliares dizem-nos assim ‘sabes, antes só se podia andar cinco segundos, dez segundos que todos os meninos’...”* P2♀9G2. *“Dez balanços.”* P1♂9G2.

Transparece nesses relatos a não problematização de pontos críticos ao convívio pacífico: ao longo dos anos do 1º CEB dois baloiços estão disponíveis para as crianças do 3º ano, e apenas por breves espaços de tempo, o que gera um sentido de urgência na sua ocupação. As auxiliares/funconárias, quando chamadas à cena, representam mais o julgamento e a punição das crianças consideradas responsáveis pelas disputas no uso, e menos a garantia de diálogo e reflexão.

Entre não andar de baloiço e permanecer um tempo irrisório sobre os mesmos – tempo esse definido de acordo com os critérios de cada auxiliar –, a maioria das crianças opta pela segunda alternativa. Por força da reciprocidade de influências entre as auxiliares, e não como processo implementado por diretrizes coletivamente estabelecidas, padronizam-se intervenções espontâneas, como a de contar para definir o tempo e a quantidade de baloiçares que cabe a cada criança, ou de conter pela ação física. Embora esse último não seja um recurso amplamente adotado, é suportado por uma disposição comum a mantê-lo ativo e protegido no meio.

É inquestionável a expectativa geral de que prevaleça a boa convivência, entretanto essa é situada como um aprendizado secundário, que ocorre ou decorre automaticamente de outros aprendizados e vivências infantis. Ao tempo em que a disposição para o convívio pacífico e disciplinado é tida como requisito ao bom exercício do ofício de aluno, a essa produção cultural não se dedica a escola, a não ser por uma abordagem disciplinadora, o que evidentemente gera frustrações e queixas.

No caso dos baloiços, o facto da organização dos tempos e espaços de recreio permanecer inalterada, e não ser analisada como preditora de conflitos é revelador de que as vivências quotidianas das crianças não são problematizadas.

O pressuposto de que apenas alunos até os 6 anos têm interesse por baloiços é uma evidência representativa do desconhecimento das crianças que vivem a escola, bem como da negação dos direitos da pessoa. Nessa perspectiva, duas quadras para uso simultâneo de aproximadamente duas centenas e meia de crianças, podem representar um investimento generoso, o máximo a ser concebido e concedido no âmbito das políticas para a educação formal da infância. Equipamentos lúdicos para uso individual ou em pequenos grupos configuram-se como desnecessários, e a esses “excessos” não está disposto o poder público.

Entre os binarismos que se multiplicam no contexto, mediações lúdicas desejadas pelas crianças são situadas, pelos agentes que as deveriam praticar, no exterior das funções que lhes competem. Tentativas, quando ocorrem - como no caso de uma auxiliar que, por vezes, está disposta a brincar com as crianças nos recreios, e o faz impondo atividades – apresentam incongruências em relação ao que é próprio da brincadeira, e nessa particularidade são percebidas. *“Algumas auxiliares, a “M” às vezes brinca connosco e sabe o que nós precisamos e outras vezes ela tenta brincar connosco, mas depois ela faz brincadeiras que nós não gostamos.”* P6♀9G1.

Ao longo da entrevista rememoram e valorizam mediações lúdicas por parte da professora, quando não contavam com professor de Educação Física. A professora concedia tempos e os acompanhava nessa prática. *“Sim, às vezes a professora “P”, no 1º ano brincava muito connosco, quando nós não tínhamos Educação Física, para depois fazermos um bocado de exercício.”* P5♀9G1. O cessar dessas possibilidades é justificado por haver, no presente ano, um professor de

Educação Física. *“No 3º ano agora já não fazem assim muito porque agora já temos Educação Física.”* P5♀9G1.

Uma atividade que os marcou pelo aspeto negativo é revisitada quando tratam da participação dos adultos nas situações de jogos e de brincadeiras. O “Jogo da Páscoa”, desenvolvido em conjunto pelos dois terceiros anos, permite ver a complexidade dos desafios quotidianos às práticas educativas. Descrevem-no detalhadamente e com as impressões emotivas do momento vivido: *“– Eu não gostei do jogo caça ao ovo porque só puseram a jogar três de cada turma, imagina para vinte e quatro, três para vinte e quatro é muito.”* P4♂8G1.

Em conformidade com o observado, a ideia de viver uma aventura lúdica cedeu lugar à frustração quando a atividade revelou-se uma ação rigidamente controlada, estrita na exigência de condutas assujeitadas ao controle docente. O “jogo” foi reduzido a uma atividade didatizada, esvaziado de participação, espontaneidade, autonomia, alegria e desafio.

Essa forma pragmática de concretizar uma atividade anunciada como lúdica sabota objetivos educativos, e não responde às expectativas das crianças. Não há outro desfecho possível para esse encaminhamento pedagógico que não o produzido: uma turma dececionada, a retornar em fileira e silenciosamente para a sala de aula, com um ovo pequenino nas mãos, desvalorizado não por sê-lo, mas por ser distribuído pelos professores, e não “caçado” conforme informado com antecedência – um produto e não um ovo de páscoa. Uma atividade esvaziada de participação infantil e sem a fluidez necessária para potenciar engajamento e aprendizados. As poucas crianças que participaram não puderam utilizar o mapa de orientação com autonomia, deslocando-se sob absoluta orientação dos dois professores.

Na volta da turma para a sala, cabisbaixa e organizada em filas, destacava-se o contraste de expressões: as crianças impactadas por uma atividade nos moldes do trabalho de sala de aula, e a professora satisfeita por ter operacionalizado, num curto espaço de tempo, um esquema “perfeito” de orientação.

A conduta de autossuficiência docente implode um dos pilares do trabalho pedagógico: a participação ativa das crianças, e impõe uma rutura entre os objetivos da educação escolar e as rotinas escolares. Desperdiça a contribuição necessária, planeada pelos protagonistas infantis: *“E... em vez de jogar duas turmas ao mesmo tempo, jogávamos... jogava uma turma com os vinte e quatro, procurava,*

encontrava, a caça ao tesouro, depois quando essa turma encontrasse, descansava essa turma e ia a outra.” P4♂8G1.

Se, em determinado momento avaliam que receber um castigo não corresponde a maior adesão à normativa em causa, também o conotam como o mais decisivo recurso para cessar um conflito físico. *“Quando as auxiliares metem-nos do castigo.” P2♂9G1. “Meter de castigo.” P2♂9G1.* Anuentes com as práticas interventivas adotadas para os conflitos, não referem possibilidades preventivas e falam sobre a insuficiência de ações amenas: *“Separar-nos, mas isso não funciona muito bem porque nós, a esses meninos, espetamos contra a parede, fazemos coisas assim.” P3♂9G1.* A eficácia dos castigos é, por fim, reconhecida como parcial: *“Mas às vezes de castigo nem resulta porque alguns meninos passam por baixo do banco e vão a correr de gatas.” P4♂8G1. “[...] meter de castigo é nós, meter-nos sentados ali como naquelas paredes, mas às vezes há pessoas que escapam, há pessoas que elas estão, vão, estão ali, vão às vezes ali ver e eles vão a correr e tentam escapar para o recreio.” P1♂8G1.*

De acordo com as crianças, o acompanhamento dos recreios é feito com exclusividade pelas funcionárias, excetuando-se a participação de uma professora, que vez ou outra observa o desempenho da sua turma. *“Professores só quando vão fazer, por exemplo, às vezes, a Professora “I”, que é do 4º C, a ver se eles ganham ou não. E a outra professora a ver se eles ganham ou não.” P1♂9G2.* Cabe integralmente às funcionárias a resolução das problemáticas nos recreios. *“(…) quando as empregadas não estão por perto, os ciganos fazem bullying.” P4♂8G1.*

A adoção diária de procedimentos “disciplinares” exige atenção acrescida das funcionárias. Além de monitorar as crianças, nas interações de jogo e brincadeira, mantêm-se vigilantes sobre as que estão de castigo. *“somos assim um bocado atrevidas, às vezes saímos do castigo e pomo-nos a brincar.” P5♀9G1. “Nós sentimos tristeza, depois fugimos do castigo, metemo-nos a jogar futebol e assim. É a mesma coisa.” P3♂9G1.* Uma tensão permanente, a considerar que os locais nos quais permanecem impedidas de sair, situam-se na área de brincadeiras dos pares. Alia-se ao hábito comum de fugir, o incremento de conflitos a considerar que do lugar de onde estão, rodeados por pares, envolvem-se em outras brincadeiras ou jogos. São provocados, quando não o fazem, em associações ao “estar de castigo”.

Escrever no caderno os comportamentos que devem apresentar é apontada como a ação que lhes cabe nos casos em que a professora identifica condutas

inadequadas. *“Não devo me portar mal nas aulas”*. P3♂9G2 *“Não devo falar para o P3.”* P1♂9G2. O corte dos recreios, e sua substituição por atividades curriculares, em sala de aula, também foi referido como situação imposta em ano anterior. Há divergências entre as crianças quanto à manutenção, no presente ano, de medidas dessa natureza:

P1♂9G2 – *E também... mas isso agora não acontece, era só no 2º ano.*

P3♂9G2 – *Não, mas agora ainda acontece.*

P1♂9G2 – *Poucas vezes.*

Parece haver concordância quanto aos poucos resultados desse procedimento docente: *“Nós escrevemos não, mas depois no fim nunca aprendemos, deixamos para trás.”* P2♀9G2. Mais uma evidência de que conduzir a vida escolar a ignorar a participação infantil é comprometer a natureza da escola.

Em relação ao *“castigo dos grandes”*, aplicado a todos porque *“os outros, os totós começam a falar”*, (no contexto da sala de aula, quando a professora está a explicar) permanece a lacuna da reflexão pedagógica sobre o impacto de uma ação rigorosa e de subtração de um direito básico da criança, o da brincadeira, em nome de aplacar o sentimento de contrariedade da docente.

P2♀9G2 – *Pronto, então... quando a professora, por exemplo, vai tirar fotocópias... ela sai da sala, [...] então começam todos a falar, a sair do lugar, ok, também não vou culpar os outros, pois eu também falo muito. Quando a professora sai, é claro.*

E – *Só quando a professora não está na sala?*

P2♀9G2 – *Sim, começa... sim, mas os outros que são totós, que chegam lá e começam a falar e a professora a explicar e a professora já deu um castigo, dos grandes.*

P3♂9G2 – *O P1, como disse, às vezes nós estamos a falar, mas não é só quando para nos distrair, às vezes quando ele não sabe uma coisa ou eu não sei uma coisa, nós explicamos um ao outro.*

E – *São assuntos de aula e assuntos que não são de aula, é isso?*

P?G2 – *Sim.*

E – *Como é um castigo dos grandes, P2?*

P2♀9G2 – *Foi uma semana de castigo. [...] Foi assim... Ah. Começávamos todas as semanas, em vez de irmos para o recreio, começávamos a trabalhar, era... variávamos, estudávamos Matemática, aprendíamos uma coisa nova, tínhamos de*

fazê-la, ou fazíamos as tabuadas, escrevíamos... [...] eram duas coisas, eram fazer tabuadas... nos intervalos e também foi os meninos que tinham, que erravam nas palavras que tinham de fazer... ah, não, nós fizemos numa folha, uma folha A4... a dizer “não me devo portar mal...” qualquer coisa assim.

A prática de impor castigos e retirar o direito de brincar é, talvez, um dos mais usuais recursos na educação escolarizada da infância. Data de uma época onde eram poucos os estudos sobre as crianças, e essas não eram reconhecidas como como sujeitos de direitos.

Decisões pela criança também são comuns, como a escolha do lugar onde devem sentar. *“É, a professora escolhe os grupos e já tem marcado tudo ou às vezes é, por exemplo, está tudo em fila e depois é por filas.”* P2♂9G1.

A mediação intergeracional enviesada por objetivos curriculares e disciplinares, apresenta déficit de sensibilidade à diversidade de elementos inerentes a vida das crianças, indispensáveis ao seu bem estar e a sua ação influente no contexto.

Será a escola uma instituição conservadora, inapta a alinhar em coerência, discursos e práticas? Qual o sentido de conservar oráculos tradicionais, descontextualizados, e resistir aos processos participativos, que permitem atualizar continuamente os conceitos de infância, qualificar a dialogicidade intergeracional pela percepção das múltiplas linguagens e das características das crianças? Ousará rever a própria tradição pedagógica, com histórico segregador, para promover novos parâmetros de convivialidade, de cidadania infantil, de descentração do poder adulto, portanto de cultura escolar?

No contexto, o mal estar físico sentido e informado por uma criança, durante o desenvolvimento de uma atividade curricular é subestimado, ressaltando-se a observação para que tente dar continuidade ao trabalho. Impossibilitada de manter-se na tarefa a menina reclina a cabeça sobre a mesa. É evidente seu desconforto. Pede, diversas vezes, para ir à casa de banho, no que conta sempre com a permissão da professora. O mal estar intensifica-se e, lança olhares à professora em busca de ajuda. Essa mantém-se concentrada no ditado. Não aproxima-se da menina, visivelmente abatida, que pede mais uma vez permissão para ir à casa de banho. Preocupados e após combinações por gestos, um menino e uma menina assumem a iniciativa de pedir licença à professora, e seguem a colega para prestar-lhe ajuda. Em aula seguem as atividades no silêncio habitual.

A mim fica a leitura da facilidade para que se instale, a partir da ação docente, uma sensação avassaladora de solidão infantil na escola, ou uma condição de abandono subjacente a impossibilidade de confiança na sensibilidade e cuidado do adulto. Também surge, sob o impacto do que interpreto como negligência, a interrogação sobre a qualidade da escola para a infância, uma instituição justificada para garantir um direito básico das crianças, na qual, entretanto, essas são coisificadas e interessam pela perspectiva do bom exercício do ofício de aluno.

É nítido o profundo mal estar da menina e tudo o que ouve é que tente manter-se na atividade. Os pares o fazem, entretanto ficam inquietos ao perceberem que a colega não está bem. Mostram-se preocupados, estabelecem uma rede de cochichos para perguntar como está, se quer ir para casa, chamar a mãe...

Numa das saídas com destino à casa de banho a professora orienta-lhe a medir a febre. Retorna a dizer que não encontrou quem pudesse fazê-lo, ao que se segue outra determinação para nova tentativa. A aula está por encerrar, e no momento seguinte terão Educação Física. A organização dos materiais e outros encaminhamentos ocupam a atenção docente. Somente na metade da aula de Educação Física a aluna chegará ao pátio, comunicará ao professor a sua condição, no que será acolhida e deixada a vontade para decidir sobre participar ou não. Os colegas apoiam-na e procuram estimulá-la. Mesmo abatida, entretanto com sinais de melhora em relação ao quadro inicial, decide por tentar e passa a acompanhar parcialmente as atividades.

O compromisso docente com processos de alto desempenho escolar, voltado a cumprir na íntegra os conteúdos programáticos, consubstancia-se em barreira que distancia das crianças, ou mesmo em filtro fragmentário do ofício de criança e do ofício de aluno.

7.3.2 – Processos socializadores na escola

7.3.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar

A ação individual, monitorada nas diferentes etapas, caracteriza a rotina de trabalho escolar. Na maioria das situações de aula apenas o produto final é

partilhado com o grupo, no momento em que a professora procede a correção das atividades.

Alguns alunos são, costumeiramente, escolhidos para apresentar as suas respostas, através de leitura oral, da exibição de desenhos, etc. Trata-se de escolha docente, que recai sobre o grupo com melhor desempenho escolar. Decorre também desse procedimento uma estratificação entre os pares, enquanto alguns são distinguidos positivamente, outros são invisibilizados, ou reforçados na sua inadequação à identidade de aprendiz expetada para o contexto.

Uns e outros prosseguem, incansáveis, nas iniciativas para ampliar o espaço de participação em aula. Nos instantes que precedem a correção buscam confirmar, com os pares próximos, a aceitabilidade da produção individual, e mantém o dedo no ar a cada pergunta da professora sobre quem vai apresentar a resposta. Essa disposição persiste ainda que saibam da baixa probabilidade de serem chamados. Quando o são isso ocorre num momento posterior ao das primeiras respostas, apresentadas por outros pares, e sem o feedback entusiasmado da professora.

No sistema estabelecido o êxito individual correlaciona-se ao desempenho escolar, portanto as relações entre pares são influenciadas por essa categorização académica. Os de melhor desempenho estudantil relacionam-se entre si, e pouco com os demais.

Há diferenças significativas quanto as oportunidades garantidas em sala de aula. Uma ação docente calcada no reforço dessa assimetria deve supô-la como fator relacionado ao incremento do desempenho geral da turma. O foco no alto rendimento faz com que incida sobre as mesmas crianças as tarefas de responder às perguntas formuladas, ler textos autorais, apresentar TPCs e trabalhos em sala de aula, também representar a turma em concursos e apresentações.

As demais, apesar do esforço para aceder ao grupo dos alunos com bom desempenho, evidenciam sinais, ignorados no contexto, de insatisfação com esse processo meritório, que as secundariza e exclui. O notável êxito dos colegas, anunciado publicamente como êxito de uma turma diferenciada, pode concorrer como um dos fatores para que não se sintam a vontade em manifestar sua leitura do contexto. Processos de subjetividade são cartas fora do baralho curricular, de tal forma que expressões de tristeza, mal estar, solidão, e baixa estima própria encerram-se em si mesmos.

Tal configuração de status social e intelectual entre os pares, transcende a sala de aula na medida em que mantém-se, nos recreios, o modelo estratificado. Há os que decidem as brincadeiras, os jogos e os protagonizam. Os demais manifestam o desejo de participar, de serem incluídos. Na impossibilidade, permanecem em atividades secundárias, ora a observar os colegas, ora a tentar desenvolver iniciativas próprias.

O discurso da professora é o de uma turma unida, solidária, onde predomina a ajuda mútua e ausente de conflitos. Corroborado pelas crianças, é entretanto retificado ao longo das entrevistas, com o reconhecimento de que essas situações são comuns nos recreios, produzidas por outras crianças, com especial participação “dos ciganos”. Posteriormente, reconhecem que as protagonizam em sala de aula, e mais intensamente nos recreios, com recursos para que não sejam percebidas nessa vertente.

A organização dos grupos é estável, dentro e fora da sala de aula, com uma exceção, em relação a “P1♂8G1”. Em sala pertence ao grupo dos alunos com dificuldades, e nos recreios ocupa lugar de destaque no grupo de meninos, seja porque tem notadas habilidades no futebol, seja porque é expansivo e não denota atitude submissa ou dependente dos demais.

Os laços que definem por amizade se estabeleceram na lógica das aproximações patrocinadas pela professora, em sala de aula, e assim se mantém. Ainda que sejam poucas as situações nas quais desenvolvem atividades com os pares - quando acontecem respondem a demandas para apresentar trabalhos em sala de aula ou às demais turmas -, são claros quanto à preferência por trabalhar em grupos, e observam que diante dessa possibilidade os amigos seriam a primeira escolha. De uma forma ou outra o critério é exercido, e o contato direto com colegas que não se enquadram nessa condição não ultrapassa aproximações aleatórias.

O diálogo, durante a entrevista, permite que flexibilizem o discurso inicial de responsabilização integral das crianças de etnia cigana pela violência entre pares. Avançam a um olhar menos maniqueísta, em que se permitem reconhecer como protagonistas de conflitos, para além da condição de vítimas. Entretanto é explícita a rejeição aos pares dessa etnia, culpabilizados pelo ambiente de risco que dizem vigorar na escola. “*Os ciganos estragam esta escola.*” P2♂9G1. Dessa visão partilham especialmente os alunos do grupo de melhor desempenho escolar. Em relação às duas colegas de turma, dessa etnia, manifestam alguma tolerância mas

nenhuma atitude de aproximação, no que não há mediação educativa. “[...] os ciganos querem sempre tudo à sua maneira e aleijam os outros. Só há duas ciganas, uma cigana, duas ciganas simpáticas, que é a “D” e a “M”, o resto é tudo...” P2♀9G2.

P2♀9G2 – No recreio, principalmente. Hoje até tivemos o “J”, que é um cigano, estávamos no baloiço, ele começou a tirar-nos do baloiços e a empurrar-nos, queria ser ele a andar no baloiço e nem esperou pela sua vez. Começou-nos a dar murros, a bater-nos e a dar-nos pontapés. E sentou-se e começou a andar de baloiço quando era a sua vez. E ele não respeita os outros colegas.

E – Isso incomodou-te?

P2♀9G2 – Incomodou-me bastante, também fez isso a mim. Fez-me a mim e à “M”.

P1♂9G2 – No recreio são duas coisas, no recreio, os... no recreio, no campo de futebol quando estamos a jogar futebol, os ciganos que estão a jogar fazem muitas faltas, mas faltas que aleijam mesmo. Uma vez o “B” levou uma falta que ficou muito penalizado, ficou muito a doer-lhe a perna. E agora, na sala, na sala também acontece, muitos ciganos entram e os meninos que ficam na sala nos recreios, para estudar porque não acabaram e por castigo, esses meninos começam a bater-lhes, a atacar e depois os outros meninos ficam muito magoados. Acontece muito com os ciganos, mas também acontece muito com outras turmas.

P3♂9G2 – Como a P2 disse, o “J” é um cigano que também bate muito, mas hoje também os miúdos da outra turma do 3º ano, também bateram a um miúdo da nossa turma e foi agora com a mãe para o hospital.

E – [...] as duas colegas, a “M” e a “D” são de algum grupo na turma?

P2♀9G2 – Não. Nunca. Eu acho que nunca, ninguém gosta de brincar com ciganos. Hoje até tivemos a brincar, mas isso foi porque a “D” é uma rapariga muito simpática...

Suas narrativas estão impregnadas de referências aos conflitos entre pares que, disseminados, parecem indissociáveis do ser e estar na escola. “Às vezes quando os rapazes estão chateados com os rapazes, às vezes... e as meninas também, às vezes fazem a mesma coisa, vão para a casa de banho que é para ninguém ver, e começam a bater uns aos outros. E às vezes é no refeitório e no recreio e às vezes na sala também.” P6♀9G1. “Às vezes nos baloiços, na parte do recreio e às vezes no jardim.” P?G1.

A exemplo das crianças da pré-escola e do 1º ano, reconhecem a dificuldade para conviver com colegas que tenham interesses diferentes. “[...] *não gostam muito da “Da” porque ela em todos os jogos, eu inventei um jogo que ela “ah eu sou a chefe, ah eu sou a chefe”, ela quer sempre ser a chefe, nunca deixa os outros que inventaram ser as chefes, ela quer tudo à sua maneira, por isso, nunca gostaram, nunca a aceitaram. Só porque ela era fofinha, muito bonitinha e isso, deixavam entrar no grupo, mas tinham de vê-la como ela é, então elas começaram a vê-la como ela é e acharam que ela já não era a rapariga certa para andar no nosso grupo.*” P2♀9G2.

Na sequência a negarem um ambiente de conflitos, as narrativas dos pares facilitam para que se reconheçam como agentes de enfrentamentos no convívio, situações rotineiras no quotidiano escolar. *“E depois também quando foi a “S” lá buscar... também lhe dei um pontapé porque estava enervado de tal forma que não conseguia controlar-me.”* P1♂9G2. *“Uma coisa que quero acrescentar a ele, no 2º ano e ainda é agora, o “M” também é muito violento. O “M” e o “P3♂9G1” são os mais violentos. E o que o P3 disse, mas só aconteceu num dia, em que aconteceu em duas pessoas, eu vou dizer, foi no P1 e na “Ma”. O P1 fugia, nós íamos para a beira dele e ele fugia de nós, não queria nada connosco...”* P2♀9G2. *“Há muitas brigas nos jogos porque as pessoas desentendem-se e depois não conseguem entender outra vez. Eles começam a lutar e depois nunca mais param.”* P3♂9G2.

Após redirecionarem as responsabilizações atribuídas aos pares de outras turmas e etnia, passam às acusações recíprocas, absorvem o impacto, e através do diálogo, atribuem um destino pacífico as divergências.

P1♂8G1 – *É assim, uma coisa na nossa sala que nós temos um menino é que é, por exemplo, o P3. O P3 tem de deixar de ser um bocado menos bruto porque ele é um bocado bruto e...*

P3♂9G1 – *É, não sou só eu, és tu.*

P1♂8G1 – *É assim, nós, ele às vezes é, bate a algumas pessoas, mas não é assim muitas vezes porque ele agora já está a começar a deixar de ser bruto porque ele antes, ele batia às meninas e... e isso. E eu também, algumas vezes.*

P3♂9G1 – *Desculpe-me interromper, mas o “M”, ele batia às raparigas e depois fazia os favores que elas queriam porque diziam à sua mãe, porque as suas mães contavam à dele e depois também o P2... nós, eu vim com o P2 e com alguns meus*

amigos da minha pré para aqui, a P6 também veio da minha pré e o P2, e então nós tínhamos um grupinho que já nos conhecíamos. E o “B” também. E então, um dia, nós estávamos a fazer um exercício com a professora do 1º ano, foi para lá quando começaram as aulas e então eu conheci o P1, tornamo-nos amigos, ele juntou-se ao grupo, depois conhecemos o “M” também se juntou e começamos a conhecer a sala e eu não sei se o P1 e o P2 conhecem a escola toda, eu conheço quase a escola toda. Conheço todos os alunos que estão ali.

P4♂8G1 – A “B C” devia deixar, a “B C”, o P1 e o P3, o “P2♀G2”, o “P3♀9G1”, o “G” e o P2 deviam parar de ser um bocado brutos, brutos. Bater... e bater... magoar umas pessoas, magoar os amigos e empurrar e o “P1♂9G2” devia parar de bater às raparigas.

P5♀9G1 – Sim, às vezes porque o P1, quando o P2, o P3, e o “M”, o “M” às vezes, no 1º ano... faziam planos para nos bater e o “M” às vezes... contava-nos para nós já sabermos, para nós sabermos o que é que eles nos iam fazer.

P3♂9G1 – Da anterior, não éramos só nós que fazíamos planos, elas começavam a fazer os planos, que era para nos batermos e depois quando nós fazíamos também para lhes bater, que era também para nos defender, elas diziam à professora que nós fazíamos planos. E quando estou chateado sento-me no banco sozinho e penso umas coisas. Eu não bato só digo assim “não falo contigo, não quero falar contigo”.

Nesse excerto dialógico é possível observar que confirmam modelos interativos atravessados por conflitos entre pares, porém em simultâneo concretizam, através da própria voz, a possibilidade de um entendimento autoral, propositivo e de convívio pacífico, ainda que no auge de um embate de pontos de vista que adentra o território da crítica pessoal.

Lamentam os grupos desfeitos e sentem grande mal estar quando isolados. *“Mas agora vou tentar mudar porque quero voltar a brincar com os meus amigos. Mas nem sempre consigo.”* P3♂9G2. Gostam e precisam de um grupo próximo, de pertença, o que pode ser exemplificado com o facto de se submeterem integralmente às decisões do capitão do jogo, que decide quem joga e quem não joga, mesmo que dessas discordem. *“Eu jogo e não sou eu, quando jogo futebol, não sou eu que decido os colegas com que jogo, é o capitão, que é o “L”, do 4º ano, eu ajudo a tentar ganhar e nem sempre isso acontece.”* P1♂9G2.

Os grupos, pequenos ou médios, são estruturantes da vida social na turma e na escola. Ser parte de uma dessas células sociais é fator decisivo na construção da

identidade, da espontaneidade, das condições de confiança, estima e bem estar infantil. A escola não se ocupa disto, tampouco do impacto negativo a cada criança impossibilitada de experienciar a condição de pertença social, ou o reconhecimento dos grupo de pares no seu processo de educação formal.

A exemplo das crianças da pré-escola e do 1º ano, mas de forma menos afirmativa – apenas uma criança refere claramente - , é mencionado o gosto pelo convívio com crianças mais velhas: “[...] *também gosto de brincar com alguns meninos do 4º ano, acho que são divertidos e nem fazem, nem sempre fazem as coisas mal...*” P1♂9G2. A ideia geral em relação aos pares do 4º ano, e mesmo de outras turmas, é de que constituem uma ameaça. Reflete-a o slogan criado por um grupo de alunos, utilizado também com a finalidade de isolar alguns colegas da própria turma: “[...] *como nós dissemos e criamos uma música também: ‘3º A unido nunca mais será vencido’, por ninguém mesmo, nunca mais será vencido, ou seja, nunca mais ninguém nos irá bater.*” P2♀9G2.

Questões de género atravessam o discurso das crianças, permeado de curiosidade, ambivalência, tentativa de melhor entendimento, e estranhamento diante do que foge a norma. Distinguem atividades e comportamentos como adequados ou não para cada um dos géneros, nos moldes da normalidade assim definida pelo senso comum. Diante de condutas que extrapolam esses limites, emitem juízo de valor depreciativo.

A mesma menina que é incisiva ao inquirir um colega que não participa das atividades mais ativas e dos confrontos com os pares do género masculino, teme ser rotulada como “Maria-rapaz”. “*Eu no futebol não costumo jogar, mas jogo a jogos com as minhas amigas, quando alguém traz uma bola, aprendi a jogar, que eu nunca sabia jogar, não gostava de jogar nenhum jogo que houvesse uma bola porque tinha medo que parecesse que eu era um rapaz, há marias-rapazes que são raparigas que gostam de ser rapazes, fazem tudo sobre rapazes. E eu não gosto muito de... de se aperceberem que eu sou Maria-rapaz, por isso não gosto de jogar à bola com eles. Mas jogo em casa com os meus pais e com o meu irmão, mas na escola depois não quero que ninguém pense que eu sou Maria-rapaz.*” P2♀9G2.

“P2♀9G2” também retoma uma das brincadeiras prediletas do 2º ano: “[...] *emocionante estar a chatear os rapazes...*”, logo revelada como atividade de interesse atual, entretanto circunstancialmente interrompida devido a estar em conflito com a colega que a acompanhava nessa iniciativa. Uma diferenciação de

gêneros é referida por “P1♂9G2”: *“As vezes as brincadeiras são diferentes, as vezes é só mesmo para raparigas, não dá para mudar isso...”* Também “P1♂8G1” faz referência a uma especificidade de gênero para algumas brincadeiras. *“[...] dá pra jogar com as raparigas alguns jogos que não são assim muito divertidos como os jogos de rapazes.”* Rapazes e raparigas reconhecem a possibilidade do jogo conjunto.

O estranhamento diante de um colega que foge ao estereótipo de masculinidade é logo transformado em desconfiança, acusação, e desacomoda ao ponto do mesmo ser confrontado, para dirimir essas dúvidas:

P2♀9G2 – *Ora bem, nós... eu costumo fazer com as minhas amigas, o que eu já disse, os rapazes são futebol ou uns que parecem, olha, costumam dizer que o “G” quer ser menina, mas eu acho que não, eu acho que estão a gozar mas é com ele e...*

E – *[...] porque isso acontece?*

P2♀9G2 – *Porque o “G” anda mais com as meninas do que com os meninos.*

E – *[...] não podem brincar os meninos com as meninas?*

P2♀9G2 – *Não, podem. Mas eu até perguntei ao “G”, “oh ‘G’, andam todos a dizer que tu és rapariga, tu pareces uma rapariga” e ele disse “não, não é” e eu assim “ai, então porque é que andas sempre com as raparigas?”, e ele “oh, porque eu não gosto muito dos rapazes, é que os rapazes são muito brutos e eu não gosto de me aleijar” e eu acho que o “G” faz muito bem e eu percebi que o “G” não quer ganhar conflitos. O “G” foi o único da nossa sala, por o que eu reparei, que foi o único que nunca teve uma... nunca se chateou com ninguém, sempre aceitou as outras pessoas, sempre foi a pessoa que nunca teve ninguém a discutir com ele, nem ele a discutir com ninguém, eu acho que...*

E – *[...] é uma sabedoria o jeito de lidar do “G”?*

P2♀9G2 – *(...) então eu acho que a pessoa que mais, que nunca teve discussões nenhuma é o “G”, eu, sinceramente, acho que o “G”...*

As questões de gênero não são diretamente contempladas, e alijadas das abordagens formais, permanecem condicionadas aos entendimentos das crianças, todavia espelham conceitos e preconceitos das culturas dos adultos.

No contexto da entrevista, falar abertamente parece ter o efeito de permitir a “P2♀9G2” levantar uma primeira hipótese, menos preconceituosa, sobre o estilo e

as motivações do colega “G”, reconhecendo-lhe ponderação, disposição e capacidade para interagir pacificamente, características até então associadas como anômalas, ou atípicas, ao gênero masculino. Permite-se também expressar a ambivalência vivenciada, diante do regramento social vigente, que a inibe de participar de uma atividade – jogo de futebol – pelo receio de ser rotulada como “*Maria-rapaz*”. Adere à norma, abdica daquilo que a interessa, e não se percebe como multiplicadora dessa convenção ao pré-julgar “G”. Outra implicação do diálogo é a de permitir a “P3♂9G2” expressar a sua leitura do contexto, sustentada por pertinente capacidade de análise crítica, com a evocação da responsabilidade institucional naquilo que é habitualmente tratado como brutalidade dos meninos nos recreios. *“É isso que eu falo com o “G”, às vezes, porque... eu acho que esta escola é muito pequena para o que tem. É que tipo, estão pessoas a jogar basquete e há outras pessoas que estão lá a correr e já muitas vezes essas pessoas se magoaram lá.”* P3♂9G2.

Os recreios: territórios complexos e não valorizados de socialização

As crianças entrevistadas compartilham a ideia de que o espaço de recreio é pequeno para o número de crianças e associam essa combinação ao alto número de acidentes. Mencionam o medo de partir braços, pernas, dentes, de bater/rachar a cabeça e de ter que ir ao hospital. *“[...] eu pensei que podia levar com uma bola na cabeça e podia ficar gravemente ferido como aconteceu com a minha mãe quando andava no 1º Ciclo. [...] fazem rasteiras, mas houve meninos que já racharam a cabeça, já tiveram problemas de... aqui nos joelhos porque tiveram que trocar de osso...”* P1♂9G2.

Além do receio de acidentes fazem reiteradas alusões ao temor de serem vítimas de violência física. Essa aparece como uma das suas maiores preocupações na escola e como referência ao que menos gostam.

E – *Há algo que vocês não gostam...?*

P1♂9G2 – *Que nos batam, que normalmente acontece muito.*

P2♀9G2 – *Que os ciganos sejam maus para nós e nos aleijam.*

P3♂9G2 – *Não gosto das confusões que há no recreio às vezes.*

E – *[...] são muitas as confusões no recreio, P3?*

P3♂9G2 – *Sim. São meninos que se metem à gulha, a lutar um contra o outro...*

P1♂8G1 – *Eu não gosto que me batam às vezes, nem que me chamem nomes porque é, isso é luta e... e é bullying. E... podem, eles se batem, podemos partir algumas pernas e braços ou partir o nariz.*

P2♂9G1 – *O que eu não gosto da escola, não gosto que me batam... não gosto... já tive problemas muito graves na escola a jogar futebol, até porque já parti um dente... torna as coisas mais complicadas.*

P3♂9G1 – *Eu não gosto que batam aos meus amigos, nem a mim, chamem nomes aos meus amigos nem a mim, não gosto que andem todos a baterem-se aos outros porque isso podem partir uma perna ou um braço e assim, nós temos que ir para o hospital e às vezes podemos ficar numa cama parados para sempre, nunca mais vemos os nossos amigos, nem fazemos o que mais gostamos.*

P4♂8G1 – *Eu não gosto que nos batam porque como a “B” bate-me sempre, já me chegou a bater o ano passado e bati contra, com a cabeça contra o placar.*

P5♀9G1 – *Eu, a coisa que menos gosto é quando me estão a bater a mim e às minhas amigas e quando elas estão... quando elas, quando lhes estão a bater eu peço ajuda a algumas amigas, por exemplo, a “B”, a “C” e elas ajudam-me a que as pessoas que estejam a bater à P6 parem.*

P6♀9G1 – *Eu não gosto quando... quando me batem nem às minhas amigas e também quando... os outros estão lhes a bater e eu também chamo os outros para defender-nos.*

Ao recreio, relegado a tempo-espaco de menor valia na cultura escolar, as crianças atribuem múltiplas significações: desejado e temido, terreno de riscos e de aprendizados. Permanece como um polo de tensão e vital às rotinas, marcado pela densidade socializadora que concentra. Complexo, tem as suas normativas definidas unilateralmente, pelos adultos, ainda que seja anunciado como tempo livre das crianças na escola. Considerado um componente de menor relevância aos aprendizados infantis, aquém ou além do interesse docente – na medida em que os professores não o acompanham ou o reconhecem como território educativo passível de qualificação –, permanece monitorado por funcionárias, não problematizado nas formações em serviço, ou mesmo documentado para posterior reflexão entre os profissionais das diversas equipas educativas.

É reconhecido, pelas crianças, como tempo e espaço de interações e aprendizados: “[...] aprendi a jogar, que eu nunca sabia jogar...posso aprender uma

adivinha ao contarem, uma piada, aprendo também coisas lá, mas, lá é onde se aleijam mais as pessoas, no recreio.” P2♀9G2; “[...] há jogos que eu não conheço, tipo por exemplo o queijo derretido, quando cheguei a esta escola não conhecia, eu conheci-o porque uma vez queriam que eu jogasse e eu aceitei, só que eu disse que não sabia e eles ensinaram-me este jogo e uma vez ensinaram-me muitos mais...” P1♂9G2; “Alguns jogos sou eu que também ando nos escuteiros e os ensino aqui, os outros são os meus colegas que nos ensinam.” P3♂9G2.

A turma dispersa-se nos recreios e forma duplas, trios ou grupos compostos por não mais que oito crianças. Por vezes meninos e meninas fazem atividades conjuntas, entretanto predominam interações entre pares do mesmo género.

Em um recreio observo em torno de oito crianças do 3º ano. Estão ajoelhados e formam uma roda. “D♀9”, de etnia cigana, posiciona-se na formação, entretanto não conta com a hipótese de participar da brincadeira. A atitude dos colegas de excluí-la ou isolá-la é extensiva à sala de aula, entretanto essa dinâmica social não é percebida pela professora. À “M♀9”, a outra colega de etnia cigana, continuamente desqualificada e permanentemente excluída do convívio, não é permitida nem mesmo a aproximação física. O rechaço é a resposta imediata diante das suas tentativas. “P♂9”, menino negro de descendência africana também permanece solitário na maioria dos recreios, entretanto é procurado pelos pares do mesmo género quando “P1♂8G1” e “P3♂9G1” lideram o grupo e, mais claramente quando, em decorrência de conflitos, há por parte desses a intenção de isolar “P1♂9G2”, que também mantém algum contato com “P♂9” nos recreios.

As observações permitem inferir que preconceitos e comportamentos de exclusão não são problematizados. A ação docente restringe-se a abordar, posteriormente, conflitos que chegam ao seu conhecimento, relatados por funcionárias, se considerados de maior gravidade; pelos colegas que os observaram; ou mesmo por participantes que se sentem injustiçados e fazem questão de comunicar essa condição à professora.

Agudizam-se, nos recreios, as divergências entre os pares do grupo de melhor desempenho. A forte disputa entre “P2♀9G2” e “P1♂9G2”, controlada em aula, evolui a conflitos explícitos, o mesmo ocorre em relação a esse último e colegas do mesmo género. Em algumas situações, tomados pela raiva, simulam tapas no rosto, entretanto não chegam a concretizar a agressão física. “P1♂9G2” não participa de jogos e brincadeiras com os pares da turma, embora permaneça

próximo aos mesmos. É hostilizado pelos colegas, revida, entretanto em sala de aula esse confronto não é explícito, e não parece ser percebido pela professora.

É possível observar detalhes das interações entre pares nos recreios. As crianças de etnia cigana organizam-se em grupos, com o que fortalecem-se diante das demais. Entretanto, as duas meninas da mesma etnia, alunas do 3º ano não são participantes efetivas desses grupo. Ambas são tímidas e não apresentam um estilo afirmativo de aproximação. Há em relação a “D♀9” provocações e brincadeiras agressivas, que a magoam fisicamente. “M♀9” também permanece em posição secundária e esforça-se para ser aceita. A primeira faz tentativas contínuas para ser incluída pelos pares da turma, e diante da impossibilidade de concretizar seu objetivo busca o grupo de mesma identidade étnica. A segunda permanece numa posição de aceitação relativa e inconstante, junto aos pares de igual etnia. Mostra-se tímida nas tentativas, contida nas manifestações e apresenta características físicas que a distinguem da maioria das crianças do seu grupo étnico. Esses e outros fatores podem colocá-la numa condição de pertença não efetivada em quaisquer dos grupos. É possível que questões de etnia e de gênero potencializem a sua condição de fragilidade, e representem uma dupla penalização.

Enquanto observei recreios “D♀9” aproximou-se por diversas vezes, sempre em tentativas de dialogar, e talvez alterar o tão previsível quanto desagradável script diário de solidão escolar. Por livre iniciativa trouxe abordou as dificuldades enfrentadas para ser aceita e reconhecida como boa pessoa, a hipótese de ser chateada pelas colegas, *“talvez por ser cigana”*, e as poucas oportunidade nas quais a deixam brincar: *“[...] porque uma menina cigana incomodou pensam que todas as ciganas são iguais, mas não são”*.

Os seus recreios são solitários, não porque não busque com afinho aproximar-se dos colegas da turma, esses que reiteradamente acentuam manifestações de desagrado a sua presença e procuram desestimulá-la a novas investidas.

Num dos recreios observo a aproximação de um grupo de crianças e adolescentes de etnia cigana em relação a “D♀9”, que sorri aos pares, o que entendo como tentativa de facilitar o contato. Um dos meninos bate-lhe violentamente e afasta-se. Ela esforça-se para não chorar, aproxima-se de onde estou e comenta que o agressor é seu primo, que a magoou agora por não ter gostado de um tapa de brincadeira que lhe havia dado num momento anterior.

Bastante tímida e com evidentes dificuldades de estima própria, “D♀9” parece pedir permissão a todos para existir e ser aceita, de forma que torna-se vítima frequente de maus tratos, dos pares do 3º ano e da mesma etnia. Essa condição de sofrimento psíquico, dissimulada por um sorriso que se apresenta ao menor indicativo de atenção do interlocutor, não parece ser do conhecimento da professora ou das funcionárias.

O histórico de solidão escolar de “D♀9” não é único. Embora uma menina de origem ucraniana, matriculada há pouco na escola, não pertença ao 3º ano, não me foi possível ignorar os momentos delicados, de sua “não inclusão” escolar durante os recreios. Considerei tratar-se de uma, dentre as tantas confirmações, da estável existência de um modelo institucional castrador da condição de humanidade dos seus partícipes, adultos ou crianças.

Essa aluna (de um 2º ano), dedica os recreios a buscar a aceitação das meninas da sua turma, no que é abertamente ignorada e desdenhada. Riem-se dela, afastam-se... É visível seu mal estar e desapontamento diante do rechaço. Não há qualquer indicativo de receptividade dos pares. Converso com uma das funcionárias que acompanha os recreios para saber como percebe a situação dessa criança na escola. Refere tratar-se de uma aluna esforçada, que aprende por conta a língua portuguesa. Da criança nada diz. Permanece invisível aos olhos de quem deveria garantir sua inclusão e bem estar. A manutenção desse isolamento ao longo dos meses também indica a ausência de uma tradição dialógica com professoras e educadoras, a partir do que funcionárias observam nos recreios. São evidentes as provas de que a engrenagem existente para incluir não diz respeito à afirmação de identidades que não se encaixam no curto perímetro de conformidade às expectativas da cultura escolar.

“P4♂8G1”, assim como “M♀9” é depositário de diversas formas de violências praticadas pelos pares, com o agravante de ser vítima de agressões físicas, o que não ocorre com a colega, muito provavelmente pela ideia corrente de que se baterem numa criança de etnia cigana comprarão briga com as demais. Uma dinâmica consolidada de agravos dos colegas e de fragilidade pessoal, faz desse aluno uma espécie de “saco de pancadas” da turma. É provável que a presença na escola de uma familiar, em exercício profissional, represente alguma proteção e determine moderação aos pares, da mesma forma que se constitui em mais um fator de diferenciação negativa, revertido contra o mesmo.

Os tempos e espaços de recreio apresentam uma equação difícil ao convívio, considerando-se as condições da escola. A dinâmica interativa entre as crianças remete à pressão e disputa por áreas de jogo e brincadeira. Um grupo de meninas do 3º ano tenta, por vezes sem fim, empreender um jogo de basquete, utilizando para isto a cesta presa à uma das paredes da escola, em área que coincide com a ocupada pelo goleiro, nas disputas vigorosas dos jogos de futebol. Invariavelmente o grupo feminino abandona a atividade, diante dos riscos implicados.

Há portanto, grupos dominantes e grupos que organizam seus recreios a partir das sobras de espaços não ocupados pelos demais.

Garantir uma área de jogo requer pressionar, exercer o poder, impor-se, fazer com que os demais abram mão desse espaço. De acordo com o modelo interativo predominante, um estilo pessoal assertivo, e a aliança com determinados grupos de pares são condições necessárias para o uso de uma das áreas centrais da quadra, ou do pátio coberto nos dias de chuva. O grupo de meninas desiste do embate, resigna-se com um canto onde tentam treinar passes, e também esse abandona, diante da ação invasiva de alguns meninos, que subtraem a bola, ou mesmo porque muitas crianças correm nesse espaço reduzido.

Todos os participantes de um dos grupos focais, e a quase totalidade do outro, faz referências a já ter sido vítima de violência física, praticada por crianças da própria turma, ou de outras. Manifestam o desgosto diante dessa condição, e a possibilidade de chamar os amigos, para os ajudar, parece ser fator confortante. *“Para pararmos de brigar, às vezes é mesmo só os amigos, os amigos que têm, que gostam muito de ajudar, [...] tentam insistir para nós ficarmos bem e às vezes até nos fazem cócegas ou contam piadas e nós ficamos logo melhor.”* P1♂8G1. *“Costumam ajudar toda a gente que precisa, menos a... mas se elas não quiserem ajudar uma pessoa que não confiam muito, podem estar a dizer mentiras, não ajudam.”* P2♀9G2. Também contam com recursos para tentar resolver os impasses, como nas situações em que vários querem *“mandar no jogo”*. *“Nós tentamos resolver, às vezes pimpamos para ver quem é que fica, mas há pessoas que querem sempre ser eles, nunca querem deixar os outros.”* P3♂9G2.

A escola: um ambiente amigável?

A entreajuda, especialmente nas situações de conflitos com outros pares é rememorada, o que permite perceber que a exercem em rede, adquirindo função protetiva entre as crianças que pertencem ao grupo dos alunos com melhor desempenho em sala de aula, ainda que sejam poucas as afinidades entre alguns desses membros, quando não acirrada a oposição, e evitada a interação espontânea, uma condição diferente da que evidenciam à professora em sala de aula. Algumas meninas “A”; “M”; “Ma”; “C”; “A F” são indicadas como as que ajudam sempre, são muito amorosas, engraçadas, simpáticas e fazem rir, por “P1♂9G2” e por “P2♀9G2”, em referência às situações nas quais as agressões são atribuídas aos pares da própria turma. Na presença dessa última “P1♂9G2” complementa, e inclui o seu nome nessa lista das crianças que costumam ajudar, entretanto o aparente clima amistoso, é permeado por grande animosidade e competitividade entre os dois, reconhecidos em sala de aula como expoentes da Língua Portuguesa.

Entretanto, o grupo de destaque acadêmico é seletivo na disposição para ajudar, no que inspira os pares do grupo intermédio, e considera incômoda uma colega do grupo “das crianças com dificuldades”, “D♀9”, quando essa busca ajuda: “[...] eu agora quero mudar de mesa porque ela está-me sempre a chatear quando estou a fazer uma coisa sossegada, ela vem dizer assim: “ah, como é que se faz isto, continua-se na mesma linha ou não?”, sempre assim”. P3♂9G1. Também revela-se no discurso dessa criança - identificada com um estilo de trabalho competitivo, que valoriza o mérito e desqualifica os diferentes, os que estão fora do padrão de excelência estudantil -, o alinhamento institucional com o modelo interativo destacado na turma: “Eu, a minha sala fazemos as fichas, a “D” está, já acabou o livro de fichas e... mas de Matemática ainda não, ainda estamos a acabá-lo, mas estamos a ser muito rápidos, a professora, alguns meninos não fazem um problema e só querem é copiar do lado, como a mesa dos atrasados, que o P1 não consegue fazer aquilo...” P3♂9G1.

A orientação usual para uma determinada forma de trabalho em sala de aula, percebida nessa regularidade - “Trabalhamos mais individualmente.” P2♂9G1 -, precisa ser analisada no que articula com o modelo socializador vivenciado ao longo da infância pelas crianças do 3º ano, a considerar que por quatro anos de escolaridade permanecem com a mesma orientação docente. Tempo demasiado para as crianças aprisionadas à “área dos atrasados” e, também por estigma,

evitadas pelos pares em condição oposta. A possibilidade de ser amigo ou amiga, também vincula-se a essa georreferenciação na sala de aula.

A delação dos pares é corriqueira no âmbito das interações, e por vezes a transgressão informada aos adultos é também protagonizada pela criança que a torna pública. Observa-se essa prática cultural também na pré-escola e no 1º ano. Há que se questionar a força do modelo socializador escolar na formação ética dessas crianças, mais do que reduzir a explicação do fenômeno a uma especificidade geracional.

Na confluência de uma leitura tão real quanto ficcional do ambiente escolar, as crianças realçam o medo de se tornarem vítimas de violência dos pares, e indicam a presença marcante do pensamento docente na sua visão do contexto: *“Os nossos professores, para além disso que há outros meninos, querem que nós andemos sempre juntos, que é para não... para nos atacar, porque se nos atacarem ajudamos esse menino, tipo a ficar melhor ou vamos para pedir um saco de gelo para, como o “B”, meter aqui.”* P1♂9G2.

Uma das participantes do primeiro grupo entrevistado, “P6♀9G1”, posicionada em sala de aula no grupo das crianças com dificuldades, não esteve a vontade para expressar o seu ponto de vista. Quando o fez procurou repetir o discurso da colega. Por mais que tenha evidenciado seu desejo para participar, para apresentar as suas narrativas, intenção atestada pela linguagem corporal, postergou essa decisão ao longo da entrevista. *“Ainda não sei, depois eu digo.”* P6♀9G1. Em sala de aula raramente é chamada para uma leitura, ou para apresentar seus trabalhos. Apesar de encontrar dificuldades para desenvolver as atividades, busca ativamente a ajuda de colegas mais próximas para obter uma resposta, e assim tentar participar. O dedo no ar passa ao largo das escolhas docentes.

Vulnerabiliza-se um fazer pedagógico que descuida de vivências de equidade e de ajuda mútua. Nesse fazer remete à área utópica a consolidação de valores democráticos, essenciais ao exercício quotidiano de cidadania.

Também nos recreios essa composição seletiva e excludente é reforçada por escolhas de amigos próximos nas composições dos grupos de jogos e brincadeiras. *“É assim, nós às vezes tiramos algumas pessoas porque há pessoas que vão almoçar a casa e tiramos essas pessoas e metemos outras pessoas para irem jogar esse jogo, mas quando eles chegam já metemos a mesma pessoa.”* P1♂8G1.

Na diversidade de vivências escolares, mais do que uma tendência para manter a estabilidade na composição dos grupos, nota-se clara resistência a outros pares que tentem aproximação. O ano transcorre sem que interajam em atividades partilhadas com os pares que não sejam os amigos próximos.

7.3.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola

Durante a parte inicial da entrevista as crianças aplicam filtros às narrativas que descrevem conflitos, ou o seu protagonismo nos mesmos. Apresentam uma primeira versão, da sala de aula como um espaço livre de violências, inclusivo e de ajuda mútua. A responsabilidade por enfrentamentos e agressões entre pares, que reconhecem ter lugar nos pátios, casas de banho, corredores e outras salas é atribuída aos pares de etnia cigana e a rapazes de outras turmas. *“Acho que na sala de aula... já não me lembro muito bem, mas acho que nunca houve conflitos, tirando os meninos de outras salas.”* P1♂9G2.

No que satisfaz os objetivos da escolha metodológica, as entrevistas com grupos focais se constituíram, progressivamente, em espaços abertos à voz autoral e plural das crianças, liberta de roteiros expetados por adultos ou associados a respostas *pro forma*. Expressar que a sala de aula é também o lugar onde entram em conflitos uns com os outros é um desafio, corajosamente respondido: *“Não. Só às vezes. às vezes, às vezes.”* P?G1; *“[...] às vezes também há discussões na nossa turma.”* P1♂8G1; *“Quando não tem um adulto nós às vezes, as pessoas que estão chateadas, assim, umas com as outras às vezes batem umas às outras porque não esperam até ao intervalo, não conseguem e quando a professora sai, eles aproveitam e batem.”* P5♀9G1; *“Na sala de aula porque nós não queremos que... a professora saiba que nós andamos a bater uns aos outros, então, na sala de aula, nós lá é quase que nunca nos batemos lá.”* P1♂8G1. Tornam-se fluentes na expressão do que parece intocado ou não refletido no dia a dia da vida escolar. O fazem numa condição de provável ineditismo, em área isenta de pressões, regulações, persuasões e necessidade de sujeições às expetativas de terceiros.

A abertura de pensamento e linguagem lhes permite quebrar o discurso comum e ousar apresentar a si, aos pares e a investigadora que faz a escuta, um

discurso próprio, desconhecido – porque retido numa zona de conteúdos interditados –, e pleno de conteúdos.

Reconhecem que protagonizam papéis diversos nas interações entre pares, não lhes sendo exclusiva a condição de vítimas e retomam, em sentido reflexivo, as interações reais, povoadas por conflitos, no espaço da sala. Interpelam a prudência e o cuidado que sempre lhes foi recomendada, para bem exercerem o ofício de aluno, e dão a conhecer os limites reais da partilha, da ajuda mútua, do convívio pacífico e inclusivo em sala de aula. Revisitam assim discursos, nomeadamente o docente que lhes atribui outra dinâmica relacional e identidade social. A brutalidade, concentrada nos ciganos, é reconhecida na sua volatilidade e como condição pessoal, ainda que combatida. *“Eu quando estou chateado enervo-me, que... eu não consigo, que eles, eu bato-lhes, dou às vezes pontapés...”* P1♂8G1. *“E depois também quando foi a “S” lá buscar... também lhe dei um pontapé porque estava enervado de tal forma que não conseguia controlar-me.”* P1♂9G2.

Indicam diferentes cenários para os enfrentamentos entre pares. *“A gulha... é quando um colega bate ao outro”* P3♂9G2 –, ocorrem no *“Recreio ou... ou até, se calhar às vezes na sala de aula, corredores.”* P2♂9G1, com ou sem a presença de crianças de etnia cigana, e com a participação de estudantes de diferentes turmas do 1º CEB.

As crianças apontam a alta frequência de conflitos nos recreios, como se as lutas, gulhas e agressões definissem esses espaços-tempos, assim como os jogos e as brincadeiras. *“O sítio onde costuma haver mais coisas dessas eu acho que é no recreio porque tem muita gente a brincar.”* P5♀9G1. Um espaço de ação, configurado como violento e imutável nessa condição, porque não problematizado nas formas como é organizado.

Além do recreio são indicados como palcos de conflitos, a sala de aula; corredores; refeitório; baloiços; o jardim; e *“a maior parte da escola”*. P2♂9G1 As casas de banho são escolhidas por serem consideradas protegidas da vigilância adulta: *“Às vezes quando os rapazes estão chateados com os rapazes, às vezes... e as meninas também, às vezes fazem a mesma coisa, vão para a casa de banho que é para ninguém ver, e começam a bater uns aos outros. E às vezes é no refeitório e no recreio e às vezes na sala também.”* P6♀9G1.

O facto de “P1♂9G2” ter agredido fisicamente uma auxiliar, mobilizou alunos professores, auxiliares e a família do aluno. É rememorado em detalhes por

“P5♀9G1”, “P3♂9G1”, “P2♀9G2”, assim como pelo próprio, e parece ter sido um marco no histórico da turma e na vida escolar dessa criança. A impressão é de que não houve uma abordagem oportuna com o grupo, e as atenções permanecem ativas em torno desse episódio que surpreendeu a todos, o ápice do descontrole no ambiente escolar, sobre o qual “P1♂9G2” fala com serenidade, na sequência do que comentam e rememoram os pares. *“E como o P3 disse, é verdade, admito, que nessa altura que bati em toda a gente que vi, toda a gente que via, estavam a tentar amarrar-me, depois estavam a tentar amarrar-me e eu estava sempre assim “deixem-me, deixem-me, deixem-me em paz, vão amarrar outro”. Depois houve uma vez que tive que dar um pontapé a cada um, que é para poder... E depois também quando foi a “S” lá buscar... também lhe dei um pontapé porque estava enervado de tal forma que não conseguia controlar-me. Aconteceu, agora já não acontece.”*

Costumeiramente, as possibilidades de diálogo intergeracional sobre os conflitos que eclodem na escola, ocorrem no momento da intervenção do adulto em resposta a uma situação ativa de confronto entre pares. A voz é atribuída aos protagonistas do facto quando há dúvida sobre as responsabilidades, a partir de um inquérito, que as crianças sabem de antemão, fundamentará as decisões relativas aos castigos aplicados. O restante da comunicação é destinada à pregação que retoma normas de boa conduta, reitera ameaças, e naturalmente, anuncia a punição. Fora essa “conversa-inquérito”, decorrida no calor das emoções mobilizadas na contenda, e na tentativa de evitar ou minimizar o ônus da responsabilização, algumas situações consideradas de maior gravidade são retomadas pela professora. Constituem-se em alertas acusatórios, de carácter ameaçador e baixo potencial dialógico, que reafirmam a inadequação das condutas, bem como definem as medidas disciplinares adotadas.

Permanece como condição futura o diálogo entre pares voltado às questões do convívio escolar, ou do bem estar individual e coletivo, assim como ficam por concretizar, em moto-contínuo, ou parcialmente garantidas, as condições para esse avançar nas dimensões da proximidade e entendimento desejadas pelas crianças, a exemplo da comunicação mais profunda estabelecida nas entrevistas. Nessas permitiram-se resgatar leituras de mundo açaimadas, e então dizer a determinado colega para ser menos bruto. Interrogaram discursos e confrontaram posições, como o de um agressor habitual de “P4♂8G1”. A esse último, foi possível manifestar-se de outra perspetiva, que não a da silenciosa impotência, sobre os diversos episódios de

bullying nos quais foi o alvo, como aqueles em que teve cola espalhada na cadeira: *“Estavam a ver se ficava com as calças estragadas, mas não fiquei... pagavam umas novas.”* P4♂8G1.

O convívio com os pares de etnia cigana é entendido como um problema a evitar, resistência que se estende para as demais crianças desse grupo étnico que estudam na escola. Idêntica (in)disposição é referida, por algumas crianças – pertencentes ao grupo de alunos com alto desempenho escolar -, em relação aos pares da turma e de outras, com interesses ou desempenho escolar diferentes dos seus. Constituído de fora para dentro, a partir do estímulo docente e por características associadas ao êxito escolar, torna-se um grupo reativo às tentativas de aproximações dos pares com outro status social em sala de aula, e notadamente crítico aos mesmos.

Como fatores combinados, que asseguram maior visibilidade em aula, e a condição de serem referência para os demais estão a boa capacidade argumentativa, o alto aproveitamento escolar, e a valorização desses pela professora.

Quando referem participação em conflitos com pares da própria sala, indicam que os mesmos envolvem, na maior parte das vezes, crianças de “grupos” diferentes, considerando-se a organização da sala de aula feita pela professora.

O “ser bruto” está associado a um impedimento para participar de brincadeiras e jogos. Por suposto, todos os meninos de etnia cigana o são. Trata-se também de um atributo de gênero, na medida em que referido exclusivamente para os rapazes. Para P4♂8G1 se bruto é: *“Bater... e bater... magoar umas pessoas, magoar os amigos e empurrar e o “P1♂9G2” devia parar de bater às raparigas.”*

A recusa diante de meninas que queiram participar das brincadeiras é justificada não por serem brutas, mas por divergências: *“[...] quer sempre ser a chefe, quer tudo a sua maneira... podem estar a dizer mentiras...”* P2♀9G2 Em relação às meninas não citadas como mandonas ou mentirosas, mas igualmente repelidas não há referências específicas. “P2♀9G2” refere sobre serem simpáticas as duas “colegas ciganas”, todavia, não torna público que, em sala de aula e nos recreios, rejeita veementemente as tentativas de aproximação feitas pelas mesmas. A mesma conduta é repetida pelo seu grupo de amigas. O critério adotado em relação a “D”, parece ser replicado às demais: *“[...] não era a rapariga certa para andar no nosso grupo.”* P2♀9G2. Uma dessas crianças ignoradas e mal tratadas,

“P6♀9G1”, não é portadora de queixas, e esforça-se para sugerir sua inclusão. Na entrevista, a exemplo da conduta em sala de aula, evita divergir dos colegas que pertencem ao grupo com melhor desempenho escolar.

Estereótipos de gênero são veiculados pelas crianças nas interações com os pares, entretanto não avançam a situações de conflitos, especialmente devido as posições sociais ocupadas por “P2♀9G2” e “G♂9”, que apresentam preferências de jogo distintas das que predominam no conjunto, sendo que a primeira declina de um gosto pessoal por temer comentários críticos dos pares.

“P2♀9G2” diz gostar de jogar futebol, mas observa que evita fazê-lo na escola, por receio de ser chamada “maria-rapaz”. Também lança suspeição à conduta de “G♂9”, e relata tê-lo confrontado sobre parecer uma rapariga, andar sempre com as raparigas, não jogar futebol... Essas nuances das interações entre pares passam ao largo da atenção dos adultos, repercutem nos padrões relacionais e nos papéis assumidos por cada criança no grupo.

Situações como a acima descrita convidam a interrogar: seriam as crianças cuidadosas no uso de termos e predispostas a entender o comportamento diferenciado, caso fosse apresentado por um dos pares do grupo de “baixo” desempenho escolar, reconhecendo-o como uma recusa ao estilo violento de conviver? Seria poupada de rótulos uma menina desse grupo secundarizado, com gosto pelo jogo de futebol, que ousasse exercê-lo?

Pressões uniformizadoras do próprio grupo, e sobre esse, exigem grande capacidade afirmativa das crianças. Uma pedagogia que não contempla as individualidades, nega atenção às subjetividades, e se transforma em projeto de grande escala, massificado, é preditora de violências múltiplas, entre gerações e no interior dessas.

Naquilo que estabelecem como uma diferenciação de gênero, as meninas atribuem, aos rapazes, um maior envolvimento nos conflitos: *“Os rapazes são uns violentos, já toda a gente sabe.”* P2♀9G2. Quanto ao ponto de vista dos meninos há convergências e divergências a respeito. *“Também admito que os rapazes lutam mais.”* P1♂9G2. *“Há rapazes que não são assim. Corrige isso, vou corrigir a P2. Nem todos os rapazes são tão violentos na nossa sala. Na nossa sala só há dois violentos...”* P1♂9G2. É o próprio - após ser citado pela colega como um dos mais violentos da turma, e questionar a associação gênero masculino com maior carga de violência -, a reconhecer essa componente, bem como a observar sobre o esforço

para sair dessa condição. *“Fui violento, mas já não sou mais... Não, porque agora não vale a pena, mas tem que agora fazer... Quando me apetece bater em alguém, agora, às vezes não me consigo controlar e bato ou outras vezes eu fico a contar até dez e depois logo passa...”* P1♂9G2.

E – [...] *Pensas que os rapazes são mais violentos?*

P1♂9G2 – *Penso, principalmente os do 4º ano. Os do 4º ano já aleijaram... os do 4º ano magoam-se a eles e aos outros. Dois meninos do 4º ano já foram ter ao hospital, da Professora “N”, porque foram eles que andaram a afiar o seu dedo.*

P3♂9G2 – *Há rapazes que são agressivos... P1, não te salvas, continuas a ser um bocado ((risos)), às vezes, poucas vezes.*

As raparigas reconhecem que se envolvem menos em agressões corporais, e quando isso acontece geralmente o é com os rapazes. *“Às vezes quando estamos muito, muito chateadas fazemos isso. Mas é mais quando estamos chateadas com os rapazes.”* P5♀9G1. *“Às vezes bato, mas às vezes são eles que me batem e eu tento defender-me, eu bato-lhes e eles...”* P6♀9G1.

A génese dos conflitos é explicada pelas crianças, e relaciona-se ao destino atribuído ao pensamento divergente: *“Às vezes quando eu digo que era assim e era mesmo assim, eles dizem que era doutra maneira e começamos a desentender e começa outra briga e...”* P3♂9G1. *“[...] quando as pessoas se desentendem é quando as outras pessoas querem ser só elas a mandarem.”* P3♂9G2. *“Acontece quando uma pessoa quer, está sempre a dizer, por exemplo, a P2 inventou um jogo e a “D” vem e diz ‘eu sou a capitã, vocês portem-se todos bem’.”* P1♂9G2.

Sobre a possibilidade de violência física, dizem que a evitam, todavia “batem” quando perdem o controle. Apontam especialmente os ciganos como autores dessa forma de violência.

Diante dos confrontos físicos é comum que amigos intervenham para encerrá-los, entretanto quando esses esforços são insuficientes ao propósito recorrem aos adultos. *“Eu, a coisa que menos gosto é quando me estão a bater a mim e às minhas amigas e quando elas estão... quando elas, quando lhes estão a bater eu peço ajuda a algumas amigas, por exemplo, a “B”, a “C” e elas ajudam-me a que as pessoas que estejam a bater à P6 parem.”* P5♀9G1. *“Eu não gosto quando... quando me batem nem às minhas amigas e também quando... os outros estão lhes a bater e eu também chamo os outros para defender-nos.”* P6♀9G1. *“Eu acho que*

quem ajuda mais aqui são os colegas da nossa turma e as funcionárias também ajudam.” P3♂9G2. “Para pararmos de brigar, às vezes é mesmo só os amigos, os amigos que têm, que gostam muito de ajudar, tipo a P2, a “C”, a “A” e a “MA” e a “M”, tentam insistir para nós ficarmos bem e às vezes até nos fazem cócegas ou contam piadas e nós ficamos logo melhor.” P1♂9G2.

Envolver-se em agressão física, na autoria e/ou como alvo, é causa de mal estar para a maioria das crianças. Trata-se de situação extrema, sentida como anômala ao convívio, todavia também naturalizada no contexto, e justificada em nome da autodefesa, da falha do autocontrole, de ser bruto, do revide, etc.

Faz-se pertinente questionar como a escola aborda essas emoções, bem como as condutas associadas. Espera-se que os padrões de respostas, bem como papéis sociais estejam naturalizados para então intervir e fazer valer a lógica punitiva? Essa abordagem é, de facto, educativa? Será possível trabalhar preventivamente e qualificar o campo socializador? A demarcação em sala de aula de dois grupos, um distinguido pelo sucesso, o outro pelas dificuldades, terá implicações nos papéis sociais e interações que se estabelecem? Será fator que predispõe aos conflitos? O que fazer nos casos específicos das crianças que fazem da violência seu cartão de apresentação? Na turma do 3º ano não há casos de agressores compulsivos, entretanto violências contínuas são perpetradas entre os pares.

Uma resolução natural também é invocada por P2♀9G2: “[...] as coisas que o P1 disse e outras coisas é uma coisa que não é uma pessoa, que é o dia. O dia que passa, por exemplo, nós estamos numa sala de aulas, estamos na escola e há conflitos e no dia de... no dia seguinte, no dia seguinte já temos tudo resolvido, já passa, é como eu, já aconteceu isso comigo, que depois no dia seguinte, olha, passou, parece que nunca existiu aquela...”

Outras respostas usuais para os conflitos envolvem o deixar de falar, sair de perto, etc. “Quando eu estou muito chateado com os meus colegas, eu deixo de falar com eles durante uma, duas semanas.” P4♂8G1. “E quando estou chateado sento-me no banco sozinho e penso umas coisas. Eu não bato só digo assim ‘não falo contigo, não quero falar contigo’.” P3♂9G1. “Se for uma briga parva, não tem noção, nem respondo, não faço nada. Se começar a abusar, se for forte, oh pá, tem quer ser... Às vezes irrito-me mesmo e grito ou... ou dou uns murros.” P2♂9G1. “O que eu faço quando vamos os dois, ficamos chateados, vamos... ((risos)) nós

começamos à luta, mas só que depois, a certo momento, aleijamo-nos os dois e depois ficamos... magoados e paramos e ficamos amigos.” P?G1. “[...] quando eu me zango com as outras pessoas e mais outros meninos, nós costumamos afastar dos outros...” P3♂9G2.

Os jogos, seus desdobramentos e resultados, são marcados por conflitos como pela força de resolução entre os pares. *“Às vezes quando nós achamos que fazem-nos as batotas começamos assim a chatear as pessoas que nós achamos que fazem batota, começamo-nos a chatear. E depois, às vezes batemos uns aos outros, mas depois ao fim pedimos desculpa.” P5♀9G1. “Quando perdemos ficamos lá sentados no campo, vem o meu professor e o meu amigo “J”, o “J” estava a chorar porque eles tinham feito batota porque estavam-nos sempre a fazer faltas e o seu professor não marcava as falta e só marcava pênaltis e faltas para eles...” P3♂9G1. “Quando jogo futebol fazem muitas rasteiras, a mim nunca fizeram, fazem muitas rasteiras para tentar tirar a bola e não deixarem marcar golo, fazem rasteiras, mas houve meninos que já racharam a cabeça, já tiveram problemas de... aqui nos joelhos porque tiveram que trocar de osso, alguns. Mas tirando isso, que era no 2º ano, agora jogamos muito bem.” P1♂9G2. “Nos jogos, quando acontece mais briga é quando nós, por exemplo, estamos a jogar futebol, um jogo em que acontece muita briga, tanto que querem ganhar, tanto que querem ganhar, que os que perderam, que normalmente é a equipa dos ciganos, começam a ir bater à outra equipa de que ganhou e às vezes batem na sua equipa, mesmo a dar estaladas, rasteiras, dar pontapés porque, tipo, ficam descontrolados só por um jogo.” P1♂9G2. “E já aconteceu com a “M”, que houve um dia que ela não falou com ninguém, nós dizemos assim “‘M’, o que é que se passa?”, ela não respondia porque ficou chateada com um jogo que a “A” disse que ela ia ser a contar e ela não queria, a apanhar, a apanhar, e ela não queria e então, ela ficou de tal maneira chateada, de tal maneira tão chateada que eu não sei, só por uma coisinha de nada, nunca mais, não falou com ninguém, só nas aulas quando a professora lhe perguntava alguma coisa. Depois, a “A”... fizemos-lhe coceguinhas e também a “A” falou com ela e ela não queria falar.” P2♀9G2.*

Destacam o valor do carácter lúdico da intervenção dos pares, reconhecendo-a como prática eficaz para restituir o bem estar e por fim aos conflitos: *“[...] são da nossa turma. São muito engraçadas e eu sempre que choro, elas vêm à minha beira e fazem-me logo rir, eu já não aguento, elas fazem piadas. E a “C” é muito amorosa*

e a “M” também acho que é muito amorosa.” P2♀9G2. *“Para pararmos de brigar, às vezes é mesmo só os amigos, os amigos que têm, que gostam muito de ajudar, tipo a P2, a “C”, a “A” e a “Ma” e a “M”, tentam insistir para nós ficarmos bem e às vezes até nos fazem cócegas ou contam piadas e nós ficamos logo melhor.”* P1♂9G2. *“[...] depois de muito tempo, também acaba por resultar, pode demorar muito tempo, mas nós conseguimos sempre resolver os problemas.”* P2♀9G2.

A sala de aula, inicialmente tratada como território isento de conflitos, exceto quando, na ausência da professora, crianças de etnia cigana entram e as provocam, é desmistificada. Vencidos todos os mecanismos racionalizadores que os eximem como participantes de embates, nos limites de uma turma apontada como diferenciada pelo padrão comportamental e desempenho escolar, torna-se inevitável falar em si. As primeiras referências aos conflitos sugerem uma participação cessada no presente ano, posteriormente reconhecida como ativa. Emerge um olhar realista, difícil na medida em que desfaz a ideia idílica, construída ao longo do ano, da inexistência de motivações indutoras de violência na turma, bem como do predomínio de condutas pacíficas, inclusivas e de entreajuda.

Esse movimento que permite um olhar introspectivo ou autorreflexivo, que substitui a descrição de situações como se delas soubessem, ou por observarem-nas, ou por serem informados por terceiros, é feito na medida em que se sentem a vontade para narrativas na primeira pessoa. Uma escuta não associada a julgamentos, responsabilização, ou mesmo à aplicação de medidas disciplinares, favorece o revisitar de vivências, preservando-se o ponto de vista dos sujeitos das mesmas. A ajuda decisiva para apurar as versões parte dos colegas que, abertamente, intervêm para precisar detalhes. A construção conjunta de narrativas passa a ser um exercício estimulante, não menos tenso, atravessado por idiosincrasias, e pelo pensamento divergente mobilizado, entretanto pacificamente encaminhado entre os pares.

Essa capacidade resolutiva, não dissociada de estratégias lúdicas, é também empregada no cotidiano, quando optam por não chamar um adulto para intervir, como por exemplo quando dois ou mais pares insistem em “mandar no jogo”: *“Nós tentamos resolver, às vezes pimpamos para ver quem é que fica, mas há pessoas que querem sempre ser eles, nunca querem deixar os outros.”* P3♂9G2. *“[...] “e então, o que elas fazem é como o P3 disse pimpam, pimpam, pimpam. Normalmente é o “vinho verde, vinho verde”, que é muito engraçado.”* P1♂9G2.

Nota-se que recorrem a elementos lúdicos para resolver o impasse, numa lógica diversa da utilizada pelos adultos, restrita as ameaças.

“Pimpar” é uma ferramenta autonómica eficaz para dirimir divergências, que concretiza a disposição/capacidade para abdicar de desejos individuais. Entretanto, nem sempre conseguem chegar ao ponto de por em prática uma estratégia conciliatória. Dessas situações resultam grupos separados, incomodados uns com os outros, e crianças solitárias a circular pelo pátio.

Participantes dos dois grupos focais retomam um conflito, que também contou com a participação de outras crianças da turma, e culminou na agressão a uma funcionária, por P1♂9G2. Esse episódio surpreendeu os pares, por ter sido um aluno com notável desempenho escolar, e com intensa participação em sala de aula, o autor da agressão. É possível que nunca tenha sido retomando em sala de aula, a não ser na perspetiva do enquadramento normativo.

Nas entrevistas, com e sem a presença de “P1♂9G2”, o facto foi densamente revisitado e reconstituído. Ainda exerce efeitos sobre o grupo, sobre as interações desse com o colega, sobre o olhar que lhe destinam e sobre a sua conduta. No que certamente não tem relação apenas com o ocorrido, é hostilizado nos recreios por alguns pares do mesmo género, e não se junta aos “iguais”, do grupo de alto desempenho em aula, que também permanecem fora do jogo de futebol. Os meninos com melhor aproveitamento escolar, desse 3º ano, não são assíduos nos jogos de futebol, e mantém pequena interação com os pares de outras turmas. Esse último aspeto é igualmente válido para as meninas do grupo equivalente.

Mesmo as dificuldades de auto controle são acompanhadas de algum domínio sobre a extensão do dano a causar através da agressão impetrada: *“Eu quando estou chateado enervo-me, que... eu não consigo, que eles, eu bato-lhes, dou às vezes pontapés, mas não é assim muito como bruto, é um bocado devagar...”* P1♂8G1. Portanto, pode haver esforço para a moderação, de forma a evitar danos maiores ao oponente, mesmo em situações de descontrole.

Nesse particular, cabe problematizar o conhecimento construído pela professora em relação a cada criança. Sem que haja diálogo contínuo entre gerações, prática que não se afirma por meio de perguntas e respostas durante a orientação e correção de atividades em sala de aula, se faz impossível perceber esse esforço, de livre iniciativa, para minimizar os danos causados nos embates

físicos. Uma intervenção que passe ao largo desse detalhe focará o facto em si, ou seja a agressão física de forma genérica e descontextualizada.

Nota-se que às relações entre as crianças não é destinada atenção contínua e sensível, ou seja, falta investimento educativo concertado para aquilo que pertence à esfera da subjetividade e das socializações favorecidas no contexto. Espera-se que as crianças tenham boa convivência, entretanto isto é tratado como um aprendizado espontâneo e secundário, decorrente de outros aprendizados e experiências.

No início da entrevista, enquanto há uma “voz em eco” “P1♂8G1”; “P3♂9G1”; “P4♂8G1” e “P5♀9G1” referem o gosto por ter amigos que os ajudam quando estão tristes, apoio suficiente para que voltem a brincar ou jogar. Destaca-se nas narrativas desse primeiro momento, uma cuidadosa amálgama de elementos da realidade com outros das esferas do desejado e das expectativas sociais/institucionais. Resulta a produção de um discurso uniforme e racionalizado. Nesse também “P4♂8G1”, vítima de exclusão sistemática, ressalta o valor da ajuda entre pares e cita alguns dos pares do mesmo género que, de facto são menos violentos consigo, entretanto idealiza uma condição: “[...] *quando me sinto triste ajudam-me e quando eu quero jogar com eles, eles jogam comigo.*”

Quando concretizadas, as seletivas mediações entre pares tem o carácter de apoio, de acolhida, e visam reafirmar um lugar de pertença no grupo. Pertencer é ter a possibilidade de participar das atividades grupais, como jogos e brincadeiras; de ter parte nas iniciativas de cooperação durante a realização de atividades curriculares - em aula definem uma rede de comunicação transgressora, mesmo que destinada a fortalecer aprendizados escolares -, ou ainda de estar a vontade para afirmar uma identidade autoral, e sabe-la reconhecida sem pressões à uniformidade.

Como tem sido evidente, essa rede social não alcança todas as crianças da turma. Ficam alijadas as que enfrentam maiores dificuldades para obter êxito escolar. Integram esse grupo, estratificado de acordo com a natureza e grau das dificuldades, as duas meninas de etnia cigana; um menino negro, filho de pais africanos – cuja voz é desconhecida em sala de aula –; uma menina “*mais ou menos brasileira*”, assim definida por P2♀9G2; um menino ao qual não permitem jogar por estar acima do peso – “*não deixam jogar o P4 só porque ele é gordo*” P3♂9G1 -, entre outras crianças as quais não foi possível exercer, com notável capacidade, e

em conformidade às exigências da docente que conduz o processo, o ofício de aluno.

Diante de conflitos, nos recreios ou no refeitório, as crianças associam as ações das funcionárias a fazer cessar os confrontos; disciplinar o uso do espaço e dos materiais, por exemplo o uso dos baloiços; vigiar para evitar enfrentamentos; protege-las e garantir que sejam cumpridos os castigos aplicados.

Sobre o padrão das intervenções, nomeadamente da professora, observam a centralidade dos esforços para apurar responsabilidades: *[...] nós temos uma discussão e tentam perguntar “quem é que fez aquilo?”, mas alguns fingem, mas como diz a professora, “posso não descobrir hoje, mas posso descobrir num dia qualquer. A mentira tem perna curta. Hoje não posso descobrir, mas um dia ‘descobrirá-se’ des...co...bri...”. P2♀9G2. “[...] também há outro “não te estiques que a cama é curta”.* P1♂9G2.

Nos dois grupos aparece um processo tão crônico quanto agudo de dificuldades nas interações com “P4♂8G1”. É apontado pela maioria como o colega do qual não gostam. A complexidade dessa situação será tratada na categoria seguinte, dos comportamentos de bullying. Em relação ao colega “P3♂9G1”, com intenso envolvimento em conflitos com os pares da turma, percebe-se um outro padrão interativo, e maior tolerância dos colegas. É aceito, incluído e desculpado, seja por ter um padrão assertivo, afirmativo e não recuar, seja por ter grande capacidade de argumentação e bom desempenho escolar. Ainda que seja apontado como o mais violento da turma, com ações dirigidas aos próprios pares, não é alvo de provocações ou de maus tratos pelos mesmos. É identificado como muito violento, bruto, o que aleija bastante, com a ressalva de que já foi pior. *“[...] na nossa sala que nós temos um menino é que é, por exemplo, o P3. O P3 tem de deixar de ser um bocado menos bruto porque ele é um bocado bruto.” P1♂8G1. “[...] ele às vezes é, bate a algumas pessoas, mas não é assim muitas vezes porque ele agora já está a começar a deixar de ser bruto porque ele antes, ele batia às meninas...” P1♂8G1. “[...] O P3 e o “M” juntos dão pela sala inteira.” P2♀9G2* referindo-se aos colegas com maior envolvimento em brigas. *“Quem se chateia sempre na nossa turma, as vezes nos intervalos, costuma ser o P3...” P2♂9G1. “[...] mas por acaso o P3 é o que se aleija mais na nossa sala, é o que se aleija mais... P2♀9G2. “É assim, quem anda com mais discussões no intervalo é sempre o P3 porque ele faz muitas rasteiras e ao fim os miúdos para defenderem batem-lhe.” P1♂8G1.* Os colegas

P1♂9G2 e P1♂8G1 também fazem referências à grande habilidade de P3 para encenar - “[...] sabe fingir tão bem...” P1♂9G2.

É extensiva a participação dos pares em conflitos no âmbito da turma. Alguns nomes aparecem com maior evidência: “P4♂8G1” é o que conta com maior rejeição, “P3♂9G1”; “P1♂9G2” como os que mais batem. Entretanto, outros nomes são citados. “P3♂9G2”, um dos meninos com menor envolvimento em conflitos, faz uma leitura do contexto que não é contestada: “O P1, o “P2♂9G1”, o “P1♂9G1” também é agressivo às vezes, o “P3♂9G1” e o “P2♂9G1” é menos vezes. O P1 também já disse que não se salva.” Algumas meninas – B C♀8; Ma♀9; P6♂9G1; M♀9 e D♀9 -, também são apontadas como as que batem, gritam, contam mentiras, querem tudo ao seu jeito, etc.

Ao lado dos jogos de futebol, que concentram conflitos recorrentes, situam as filas dos baloiços como palcos de desentendimentos: “[...] na fila para ir para o baloiço há miúdos que querem ultrapassar à frente dos outros... A mim já me deram um pontapé nas costas para eu sair.” P3♂9G2. “O “J” está sempre ali a empurrar...” P1♂9G2. “Nós vamos sempre chamar funcionárias por causa do baloiço... Mas, e também... e os meninos na fila é que não respeitam ninguém. Oh, mas não costuma haver uma grande fila, então é assim, as filas às vezes ou, uns vão, por exemplo, chamar uma auxiliar porque um menino está há muito tempo e depois o menino, o outro rapaz põe-se à frente dele, põe-se no seu lugar. E então ele volta e ele diz “agora sou eu” e ele assim, o outro, que se pôs no lugar dele “não, não, quem foi ao mar perdeu o lugar” e algumas pessoas começam a lutar por isso, começam assim aos empurrões. Por exemplo, a rapariga sai do baloiço, por exemplo é uma rapariga, eles começam a agarrar no baloiço, e começam a empurrar os outros, a agarrar na camisola.” P2♀9G2.

O refeitório é percebido como espaço onde houve redução dos conflitos em relação ao ano anterior. “Onde nós almoçamos acontece muito, às vezes passa um cigano atrás de nós ou outra turma e começa tipo a tentar bater-nos.” P1♂9G2. “[...] agora já não acontece muito, havia miúdos que pegavam no pão na escola e andavam a atirar para os outros. No lugar, também por baixo da mesa, andavam a dar pontapés uns aos outros. Agora já não acontece muito.” P3♂9G2. “No refeitório eles gritam e alguns meninos metem-se a pé...” P?G1.

Ainda, sobre as causas dos conflitos, trazem os dias de chuva como favorecedores de problemas. “[...] é uma chatice, é tudo uma confusão,

especialmente com os ciganos. Temos o ATL que é uma parte onde está fechada... Polivalente, só quando está a chover é que se abre aquilo e também se está no tapete vermelho. E esses dois sítios é onde se usa, mas às vezes, por exemplo, os meninos da creche, já aconteceu, os meninos da creche vinham ali para o ATL, para o polivalente e entraram lá e então nós não podíamos ir para lá por causa dos meninos, então só estivemos todos no tapete vermelho. Só no tapete vermelho, então os ciganos, como estávamos todos juntos e não havia muito espaço, os ciganos começava-nos a empurrar uns aos outros. Por exemplo, nós estávamos a jogar a um jogo qualquer, estávamos sentados e são ciganos, por exemplo, todos sentados e nós sem querer estávamos a ir... a, virados para trás, a andar porque queríamos apanhar uma bola sem cair por cima deles e eles aleijam, mas nós não fizemos de propósito. E começam-nos a bater, nós não fizemos de propósito. Por isso quando está a chover eu acho que não é uma boa coisa, por isso, é que quando começa a chover, por exemplo, está sol, mas depois começa a chover, como aconteceu hoje, eu como vejo, por exemplo, os meninos da creche têm de ir para o polivalente, então vejo só, nós todos vamos ter que ficar no tapete vermelho, vou para logo para a sala, vou a correr para a sala, não consigo...” P2♀9G2. “[...] prefiro ficar na chuva do que ficar ali todo apertado com os ciganos, mas quando me descobrem que eu estou lá, descobrem que eu estou lá.” P1♂9G2. “É assim, o recreio na chuva é, não é assim muito divertido porque não podemos estar no parque, não podemos jogar basquete e ao fim de um tempo, dentre muitas pessoas, muitas pessoas a correr caímos, caímos e às vezes podemos nos aleijar muito.” P1♂8G1.

Em sala de aula, na presença da professora, os alunos do grupo de êxito são enfáticos e unânimes ao demonstrar a preferência por permanecer nesse espaço durante recreios chuvosos, também o fazem em relação aos recreios nos dias de tempo seco, consoante às expectativas docentes. Dão a ideia de conformidade com olhar docente, que os prefere na segurança desses limites. Entretanto, ao observador atento, são inúmeras e robustas as evidências de um desejo visceral para rumar o mais rapidamente aos espaços de recreio, faça o tempo que fizer. P1♂9G2 expressa esse gosto não condicionado pelas condições climáticas: “Como a P2 diz, a P2 diz, quando chove muito ela vai para a sala, mas eu não, eu pego vou para... eu pego fico à chuva escondido, escondido mesmo ali à chuva, eu gosto mesmo...”

Entre permanecer em situação de pouca mobilidade em sala de aula, preferem buscar possibilidades lúdicas e interativas no espaço de recreio, ainda que o considerem de risco e superpovoado. Fazer o comboio, brincar às cavalitas, fazer o pino na parede e a roda, jogar as séries televisivas, são algumas das atividades a que dão asas nos recreios chuvosos.

Fugir para o espaço da chuva, ainda que por breves instantes, é um gosto que se observa entre as crianças das três turmas estudadas. O fascínio não parece reduzir-se à aventura de transgredir, ou de arriscar-se a uma medida punitiva, e permite supor uma relação profunda com o elemento água - em forma de chuva -, e com as sensações que provoca, ao ponto de desconsiderarem riscos à saúde, o incômodo de permanecer com roupas e calçados molhados e a vigilância punitiva das auxiliares. *“Eu gosto da chuva, eu posso, estou lá deitado debaixo do escorrega, ninguém me vê. Só aconteceu isso uma vez porque depois eles começam a ver por baixo dos escorrega e isso. É, eu fiquei ali “eeeeee” e quando vinha uma funcionária, que me avisaram, eu pego ponho-me debaixo do escorrega, ponho-me ali escondido...”* P1♂9G2. *“[...] quando fazemos isso nós estamos fartos de estar ali dentro, como temos capuz, metemos o capuz, damos uma corrida lá fora, voltamos cá para dentro.”* P3♂9G1.

A orientação da professora para que permaneçam em sala de aula nos recreios dos dias chuvosos deve-se a mesma considerar que é pequeno o espaço para a quantidade de crianças, o que potencializa os riscos nas interações entre os pares. Pelo mesmo motivo os demais recreios são vistos como preocupantes pela docente.

Entendem que atribuir castigos aos participantes de conflitos é iniciativa eficaz, de funcionárias ou professores, para interromper esses embates. Cessam-nos *“[...] quando as auxiliares metem-nos de castigo.”* P2♂9G1. Entretanto, separá-los não é considerada ação suficiente, na medida em que as agressões tem continuidade: *“Separar-nos, mas isso não funciona muito bem porque nós, a esses meninos, espetamos contra a parede, fazemos coisas assim.”* P3♂9G1.

Nos casos em que são aplicados castigos, esse correspondem, geralmente, a uma determinação para que a criança permaneça sentada. O impedimento para brincar pode durar o tempo restante do recreio, ou pode se estender por dias. Embora considerem-nos como medidas que resultam, para interromper uma agressão, resistem a cumpri-los. P4♂8G1 reconhece que nem todos cumprem os

castigos: *“Mas às vezes de castigo nem resulta porque alguns meninos passam por baixo do banco e vão a correr de gatas.”* P5♀9G1 confirma a recorrência de iniciativas para evitar o castigo: *“[...] somos assim um bocado atrevidas, às vezes saímos do castigo e pomo-nos a brincar...”* O mesmo o faz P3♂9G1: *“Nós sentimos tristeza, depois fugimos do castigo, metemo-nos a jogar futebol e assim. É a mesma coisa.”* P1♂8G1 acrescenta que informa às auxiliares sobre as pessoas que vê em fuga, embora reconheça que também o faça: *“É assim, nós às vezes até fugimos, metemo-nos escondidos para ninguém ver onde nós estamos, mas eu às vezes consigo ver as pessoas que estão a fugir e digo às auxiliares.”*

A transgressão, que parece uma resposta generalizada diante do castigo, está em afastar-se do banco onde devem permanecer sentados, sem que sejam percebidos pelas funcionárias. Essas estabelecem a duração do castigo, frequentemente flexibilizada por não haver registos escritos, e depender de fatores como a memória precisa do adulto, a decisão da criança em se dirigir ao banco e ali permanecer ao invés de ir ao pátio, e se isto não acontecer, a delação feita pelos pares às funcionárias, comum no contexto.

Professoras intervêm apenas em situações mais graves, ao serem informadas por funcionárias, ou pelos alunos. Conforme observado, a mediação docente, quando guiada por prática dialógica, mais do que por regras escolares pétreas, tem o alcance para transformar pressões potencializadoras de conflitos em oportunidades de interações pacíficas, o que é decisivo às socializações do território educativo.

Neste sentido a ação dialógica e destituída de preconceitos, do professor de Atividades Físicas, ao final de uma aula com a turma de 3º ano, quando já se desenhava um conflito entre um grupo de alunos do 4º ano, de etnia cigana, e a turma do 3º ano, é aqui referenciada como exemplo de coerência pedagógica e de disposição mediadora.

Enquanto a turma do 3º ano encaminha-se para a finalização da aula, desenvolvida na quadra, um grupo de meninos do 4º ano aproxima-se. Constituído por alunos de etnia cigana, com idades superiores às dos pares do 3º ano, portanto com altura e porte físico acentuadamente diferenciados, apropria-se da bola de futebol no momento em que essa escapa a uma das jogadoras, ao receber um arremesso. As crianças do 3º ano protestam, especialmente as árbitras, responsáveis por organizar o material ao final da aula. Os apelos e reclamações não

inibem o grupo. Meninas e meninos do 3º ano mostram-se atônitos, com evidente receio de aproximar-se para reivindicar a bola e o espaço onde se desenvolvia a aula, prestes a terminar. Um jogo de futebol vigoroso tem início e faz com que as crianças do 3º ano recuem. Entretanto, o grupo que passa a ocupar o espaço e o material, por iniciativa própria, percebe que o professor está a ser informado a respeito. Sem cessar o jogo, insiste para que o mesmo experimente alguns arremessos ao golo. De forma respeitosa e calma o professor argumenta que a bola deve ser devolvida. O grupo resiste, evidencia a decisão de permanecer com a bola e mantém o jogo, reforça, entretanto, o pedido para que seja ele a fazer alguns chutes ao golo. Tendo de um lado a turma do 3º ano, na expectativa de ver afastado o grupo considerado invasor, e por outro a possibilidade de originar-se, no impasse, um conflito com extensões imprevisíveis, concorda em fazer alguns arremessos ao golo, condicionando-os à devolução da bola. Nesse grupo estão adolescentes com porte mais avantajado que o do professor. Os arremessos são para valer. As crianças do 3º ano afastam-se e passam a organizar o material. O grupo de jogo insiste com o professor quando esse informa que é chegado o momento da devolução da bola. Um dos integrantes do grupo chuta-a com tal intensidade que vai para fora do espaço da escola. O grupo não manifesta intenção de ir buscá-la. O professor pede que o façam e afasta-se. Dirige-se para o interior da escola com a turma.

Esse grupo de meninos de etnia cigana mantém-se permanentemente unido nos recreios e demais tempos livres. Através de uma atitude assertiva, coercitiva quando permitida, imprime uma dinâmica própria aos espaços-tempos que ocupa. É comum que aproximações com o restante dos pares resulte em conflitos com ameaças e violência física. A percepção diante da realidade observada, indica a vigência de uma expectativa institucional de impossibilidade desse grupo para o convívio pacífico, no que se explica a quase inexistência de mediações voltadas a sua efetiva inclusão, assim como das demais crianças de etnia cigana.

Crianças “brasileiras” e de etnia cigana são apontadas por funcionários e professores como as de maior participação nos conflitos que ocorrem na escola. Não há evidências de um olhar problematizador para o que o coletivo institucional significou como um protagonismo transgressor com forte componente étnico, ou mesmo como incapacidade de adaptação à normatividade institucional. A

acomodação do olhar serve à confirmação dos estereótipos e de expectativas da cultura escolar.

7.3.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenómeno

O conceito de bullying das crianças entrevistadas remete, de imediato, para a ação dos colegas de etnia cigana, generalizada como violenta e associada à prática de agressão física. “[...] quando as empregadas não estão por perto, os ciganos fazem bullying.” P4♂8G1. “Os ciganos estragam esta escola.” P2♂9G1. “Há muito bullying com os ciganos e com os outros alunos.” P1♂8G1. Há uma associação entre bullying e porrada: “[...] nós ontem empatamos e como foi... o “E” e o “P♂5” começaram à porrada e começaram aos murros na cara e isso e eu achei que isso era bullying, era, estava a ser muita luta e não gostei.” P1♂8G1.

Ainda que não tenham claro o conceito de bullying, atribuem-lhe sentidos compostos pelo que acreditam ser a tradução do termo; pela exemplificação de práticas violentas de crianças de etnia cigana em relação às demais, e ainda dos pares, na turma, contra “P4♂8G1”.

P4♂8G1 – *Bullying é asneira em português, bullying é em inglês.*

E – E como sabes?

P4♂8G1 – *Foi a professora de Inglês, a teacher, porque bullying é fazer muita asneira e a... porque é que a teacher disse bullying?*

P1♂8G1 – *Foi quando te riscaram a cadeira.*

P4♂8G1 – *Quando me puseram duas vezes cola na cadeira. Estavam a ver se ficava com as calças estragadas, mas não fiquei... pagavam umas novas.*

A primeira camada de discurso sobre a prática de bullying remete aos alunos de etnia cigana, e situa como vítimas potenciais aqueles que não pertencem a esse conjunto. “P4♂8G1”, rechaçado por grande parte da turma, não é claramente apontado como vítima, embora “P1♂8G1” o tenha associado a essa condição a partir da abordagem do tema pela professora de Inglês.

Mecanismos exercidos coletivamente pelo grupo, direcionados à desresponsabilização quanto a prática de violência contra os pares, são perceptíveis nas narrativas. Insere-se nesse movimento o viés interpretativo, que concentra em “P4♂8G1” a responsabilidade por atos intencionais e repetidos de ameaçar,

intimidar, implicar, ridicularizar, espalhar rumores, isolar, excluir e magoar. Também emerge no grupo uma voz dissonante, que o reconhece como vítima frequente dos pares de ambos os gêneros.

“P4♂8G1” polariza, enquanto alvo, antipatias, críticas, provocações, e agressões físicas. Apresenta queixas frequentes, especialmente para uma familiar que integra umas das equipas de trabalho na escola, o que contribui para que seja apontado como um “queixinhas”: “[...] o P4, sempre que nós fazemos uma coisinha de nada, ele vai logo dizer à porque a ..., e vai “oh ... eles fizeram-me isto”, está sempre a fazer queixinhas e nunca diz o que é que ele faz... [...] o “P4” principalmente, é o primeiro, que ele é tão queixinhas, fogo. [...] assim, é queixinhas, nunca diz o que é que ele faz, mas diz o que é que os outros fazem e isso causa algumas confusões e alguns conflitos.” P2♀9G2. “[...] ele vai sempre fazer queixinhas à ..., mesmo quando não é nada, ele não conta o que faz, um dia, foi a ..., ele andava nos a fazer coisas ali no ATL, depois... há um grupo de pessoas que lhe chamaram nomes e ele só contou o que chamaram nomes. E depois a... dele foi à nossa sala reclamar connosco.” P3♂9G2. “[...] o “P4” hoje ia dizer a sua..., mas foi porque eu puxei as calças, mas nem por isso foi contar à... que ele me deu pontapés.” P1♂9G2

É notória, na voz das crianças, a dificuldade no convívio com “P4♂8G1”, e são muitos os motivos para a sua discriminação, entendida pelos pares como uma reação aos comportamentos que apresenta. Ao se referir em quem as meninas não confiam, “P2♀9G2” indica “P4♂8G1”, e observa que se trata de uma posição geral, de turma: “[...] na nossa sala é o “P4♂8G1”, ninguém gosta de ajudá-lo.” P2♀9G2; “[...] anda sempre a resmungar connosco, pensa que aqui na escola só ele é que existe porque tem a ... cá e depois arma-se que só ele é que...” P3♂9G2. “Sim, mas ele anda muito, anda muito, como se costuma dizer, saidinho da casca, mas... ele tem que mudar, ele tem que mudar...” P1♂9G2.

A invisibilidade do bullying, mantida no âmbito institucional sob o discurso da entreajuda e da inclusão, é abandonada com o avançar do diálogo entre pares: “Desculpe interromper, mas elas também não deixam jogar o “P4♂8G1” só porque ele é gordo e isso não pode ser.” P3♂9G1.

Essa problemática nas interações de “P4♂8G1” não está circunscrita aos pares do género, ou a um grupo específico de sala de aula. Seu histórico de interações com colegas é marcado por dificuldades, entretanto opta por concentrar

em uma das meninas, as queixas por agressões frequentes: “A “B” às vezes também me chama gordo, bate-me muito... não era, P2?! Oh P2, a “B” não me batia muitas vezes? No 2º ano, eu uma vez não bati com a cabeça no placar? E ela depois foi-se queixar que fui eu estava a chamar burra, mas não era.” “Quem se chateia muito sou eu porque a “B” já no 2º ano batia-me muitas vezes.” “Quando a “B” me bate ela acha que... Eu não sou nenhuma boneca para me atirar contra a parede, empurrar-me contra o chão, fazer-me um hambúrguer...”

“B♀9”, que não participa do grupo focal, parece ser um dos alvos principais, ao lado de “D♀9”, de reclamações e críticas de “P2♀9G2”, uma das líderes da turma: “[...] há muitos que querem tudo à sua maneira como a “B” e a “D” e a “B” ainda não falei, mas ela é muito má, quer sempre ser ela, ela nunca obedece às outras pessoas, nunca quer fazer o que nós lhe pedimos, pedir um favor, então, nós achamos que... as pessoas que querem ser sempre as que mandam, querem ser sempre à sua maneira e são chatas, como... falam de coisas que mudam de assunto, por exemplo, alguém faz mal a uma pessoa, mas depois diz, ele diz, começa a conversar com ela e ela foge da conversa, começa a dizer outras coisas e nós não gostamos dessas pessoas. Gostamos de pessoas que são sinceras, que pedem desculpa e não costumam fazer, não aleijam os amigos e pedem... e são simpáticos com as outras pessoas, gostam de fazer as coisas às suas maneiras e as coisas das maneiras dos outros.”

Há uma espécie de compromisso, dos alunos de melhor desempenho, e da turma como um todo, para manter “P4♂8G1” numa condição diferenciada – pela negativa –, para o que se apoiam nas suas especificidades de peso corporal, voz, padrão de movimentos corporais, padrão de respostas aos pares, relação de dependência parental, explicitada no convívio com a familiar que trabalha na escola etc.

Nota-se também uma predisposição dos pares para atribuir uma valência negativa as suas intenções e ações o que, entre outros fatores, contribui para o seu isolamento e potencializa as divergências: “[...] ele quer criar muita confusão que é para depois culpar os outros. Culpar os outros para ficar de castigo, ele quer, o que ele quer é ser o único a ir para o recreio, que é isso que ele quer, mas, por isso, é que ele cria confusão, mas depois nós, o 3º A, como nós dissemos e criamos uma música também “3º A unido nunca mais será vencido”, por ninguém mesmo, nunca mais será vencido, ou seja, nunca mais ninguém nos irá bater.” P1♂9G2.

Habitualmente o grupo recorre á argumentação para reforçar a ideia de ser “P4♂8G1” o culpado pelos diversos problemas nas interações. “P1♂9G2” insiste em caracterizar como violenta e dirigida ao coletivo as ações desse colega. O faz com a intenção de agregar adeptos ao seu ponto de vista: “[...] o P4♂8G1 sempre a tentar bater-nos. Hoje quando estava a fazer xixi, as minhas necessidades, digamos, ele veio a tentar bater-me, eu estava a fazer as minhas necessidades hoje e ele começa a dar-me pontapés, começa a dar-me pontapés, muitos e eu fui chamar uma funcionária.”

Em relação a esse caso específico, e apesar da unidade do grupo, há espaço na entrevista para que se manifeste uma voz que que confronta a versão apresentada, e indica que a violência física de “P4♂8G1” terá sido uma resposta à agressão cometida por “P1♂9G2”. *“Também hoje aconteceu, que não digas só do “P4♂8G1”, que estava na casa de banho e o “P1” chegou à beira do “P4♂8G1”, eu não vi mas contaram-me, até o “P1♂9G2”, então o “P3♂9G1” está aqui a testemunhar, pronto, puxou as calças e as cuecas ao “P4♂8G1” e toda a gente viu, todos os que estavam lá dentro e estavam fora.”* P2♀9G2.

“P1♂9G2” rememora outros conflitos protagonizados por “P4♂8G1”, e acentua o fato do desagrado causado pelo mesmo aos pares. Essa intencionalidade serve ao propósito de manter a disposição reativa do grupo em relação ao colega, todavia sua versão do conflito pessoal com “P4♂8G1” não é confirmada, o que permite supor que, de facto, foi ele – “P1♂9G2” a provocá-lo. Ainda assim, os demais participantes do grupo focal voltam a enfatizar sentimentos de desagrado e desaprovação diante da conduta provocativa e queixosa de “P4♂8G1”. *“Não, nós não provocamos primeiro, depois ele é que começa a provocar-nos e depois as outras pessoas começam a defender-se. E... como a “P2♀9G2” disse ele vai sempre fazer queixinhas à..., mesmo quando não é nada...”* P3♀9G2.

O peso corporal de “P4♂8G1”, acima da media, determina uma participação diferenciada nos jogos e brincadeiras, nomeadamente nas atividades de maior movimentação corporal. A essa condição física soma-se uma rotina sedentária, e a superproteção de uma familiar que também compõe o quadro de profissionais que atuam na escola. Contudo, apresenta um conjunto ampliado de habilidades corporais e não lhe faltam condições físicas para participar de quaisquer atividades, no âmbito dos jogos e brincadeiras. Mesmo assim permanece solitário nos recreios que decorrem em tentativas vãs de aproximação, por vezes vividos num espaço sob

responsabilidade da sua familiar. Convida colegas para jogos no computador, ou outras atividades nesse espaço, e é sob essa única condição que concordam em estar consigo. “[...] às vezes vou à... dele, jogar às vezes Alex Gordon, que é um jogo de computador.” P2♂9G1; “[...] às vezes... ia à sala com o P1♂8G1 ou com o “M”... e fazemos lá pinturas.” P3♂9G1.

Nas situações excepcionais, recreios em que se concretiza alguma participação de “P4♂8G1” em jogos ou brincadeiras, o desfecho é invariavelmente conflitivo. O episódio protagonizado por “P1♂9G2”, que culminou com o mesmo a bater numa das auxiliares, é rememorado com o fim de resgatar a participação culposa de “P4♂8G1”, ou mesmo de associá-lo a origem do problema: “[...] uma vez eu estava, eu, a “P6♀9G1” e o “P4♂8G1” estávamos a jogar basquetebol e o “P1♂9G2” dizia que o “P4♂8G1” não nos emprestava a bola...” P5♀9G1. “Às vezes quando o “P1♂9G2” bateu na cara à “S” foi porque o “P4♂8G1” deixou-nos jogar basquete com a bola dele. Depois ele só por causa, só por causa, só por causa dele...” P5♀9G1.

“P4♂8G1” é citado como pivô do conflito por ter permitido que algumas meninas jogassem, após ter dito a “P1♂9G2” que não o faria. Percebe-se que “P4♂8G1” estava fora do jogo no momento em que concordou com a participação das colegas, o que é compreensível na lógica de haver uma aproximação circunstancial e interesseira dos pares – não problematizada. Num primeiro momento, como dono da bola, a ideia era a de ser “jogador”, posteriormente, e diante da impossibilidade de sê-lo, restou-lhe o “poder” de decidir quem poderia jogar. As concessões resultaram em conflito generalizado. “Como o “P3♂9G2” disse, eu, houve uma vez que me enervei porque o “P4♂8G1” tinha emprestado uma bola e disse para ninguém deixar jogar... e o “M” disse que ele disse para não deixarmos ninguém mais jogar, e depois vieram a “C”, a “AC” e a “AR” e elas queriam jogar e... e o “M” disse “não podem, o “P4♂8G1” disse para jogarmos só nós o dois” e eu disse “pois é” porque ele já me tinha dito e eu disse “não sabem ir buscar uma bola?” e ela “não sabemos porque o “P4♂8G1” deixa-nos jogar sempre” e eu, como elas já me mentiram muitas vezes, eu “deixa, deixa, que graça, que piada” e depois, passado algum tempo, elas conseguiram tirar-nos a bola porque foi a “S” que tirou e arrumou e passado algum tempo que eu enervei-me de tal forma que se visse uma mesa já estava partida em cinco segundos.” P1♂9G2.

Embora não insista no uso do termo bullying, e o utilize sustentado na definição apresentada pela professora de Inglês, reconhece-se alvo de pressões e agressões contínuas. As queixas constantes, do tratamento demandado pelos pares, sugerem uma dinâmica relacional de dificuldades individuais e coletivas que, até o momento, impede sua pertença ao grupo.

Percebe-se, num contexto que demanda condutas defensivas, o quão difícil torna-se para “P4♂8G1” uma atitude espontânea e não focada no impacto das suas iniciativas. Na entrevista, quando emerge a lembrança dos episódios em que teve a cadeira cheia de cola, ensaia uma posição nova, que não a de vítima habitual dos pares, e comenta que os agressores não conseguiram provocar o dano pretendido. Assinala, que caso o fizessem teriam que pagar-lhe calças novas. Dessa forma alerta para uma consequência da ação, e minimiza o alcance da agressão perpetrada contra si: “[...] não ficaram estragadas. Era daquela de stick.”

Sobre a organização da sala “P4♂8G1” refere que a turma foi categorizada em dois grupos: *“As mesas às vezes estão organizadas por grupos, os grupos que trabalham melhor e os grupos que são mais atrasados.”* Uma das colegas comenta que não gosta de trabalhar na mesa dos atrasados, na qual situa “P4”. *“Eu prefiro às vezes... gosto de trabalhar com as minhas amigas, mas... não, prefiro não... na mesa dos atrasados, por exemplo, o “P4”, o “J” e os rapazes da mesa dos atrasados, eu às vezes prefiro fazer só com as minhas amigas.”* P5♀9G1. A categorização é também mencionada por “P2♀9G2”, que identifica 10 crianças pertencentes ao grupo das crianças com “mais dificuldade em aprender”. Situa “P4” nesse conjunto.

Há que se problematizar essa organização da sala, as leituras das crianças sobre estarem num ou noutro grupo, a demarcação entre “nós e eles” que se estabelece pela ideia de melhor e pior, e as referências de convívio que dissemina.

Sobre a própria conduta, “P4♂8G1” não dá indícios de agressividade ativa, fisicamente externada. *“Quando eu estou muito chateado com os meus colegas, eu deixo de falar com eles durante uma, duas semanas.”* Questionado, a partir da recomendação que expressa a alguns colegas para serem menos brutos, define o que é ser bruto, sem fazer referência direta a ser vítima dessa brutalidade: *“Bater... e bater... magoar umas pessoas, magoar os amigos e empurrar e o “P1♂9G2” devia parar de bater às raparigas.”*

Embora sejam reiteradas as queixas em relação a “P4♂8G1”, o que não pode ser entendido a margem do olhar docente destinado ao mesmo, e a uma condição particular que sugere dependência e fragilidade, os próprios pares indicam outros nomes como os de maior agressividade em sala de aula. “[...] *a nossa sala não são tantos, mas o P3♂9G1 e o “M” juntos dão pela sala inteira.*” P2♀9G2.

Há micro conflitos arraigados entre os pares, que transcendem a condição de pertença a um ou ao outro grupo cujas composições são patrocinadas pela professora. Boa parte é camuflada, especialmente os conflitos entre as crianças do grupo considerado exitoso. “P4♂8G1 “concentra, como bode expiatório, todos os desagradados, com a particularidade de que esses não precisam ser mantidos em sigilo, na medida em que a professora torna pública, perante a turma, a imagem negativa que faz do aluno, e reforça a ideia de sua diferença como fator de discriminação.

A diferença, nesse caso, é conotada como anômala, é fator de exclusão, e não há adulto que intervenha para alterar o estabelecido. “P4♂8G1” é despido de quaisquer méritos, saberes, competências ou aspectos positivos, com total descrédito a outras possibilidades, o que concorre para o continuísmo e agravamento da situação.

Embora o responsabilizem por todas as situações de conflito e, salvo exceções, não o reconheçam como vítima de *bullying*, há uma consciência potencial para novas interpretações, como a de que o colega não joga futebol porque os próprios pares não o permitem: “*não deixam jogar o P4 só porque ele é gordo.*” P3♂9G1, ou de que é provocado antes de manifestar-se agressivamente: “[...] *puxou as calças e as cuecas ao “P4” e toda a gente viu...*” P2♀9G2

Essa leitura das nuances interativas, apresentada pelas crianças, não ascende à esfera do interesse docente, unidirecional e orientado por uma condição de autossuficiência, naturalizada como herança dos vários anos de experiência profissional. No âmbito da prática pedagógica, essa acomodação do olhar educador é o declinar de funções mediadoras nas socializações protagonizadas no ambiente escolar. Atuar, posteriormente/tardamente nos problemas que avançam, favorecidos por esse modelo, faz-se tarefa com pouco poder transformador.

As diversas narrativas que associam crianças de etnia cigana e a prática de atos de bullying, não são diretamente dirigidas às duas colegas desse grupo, entretanto, ambas são vítimas dos pares que as ignoram, isolam e desqualificam em

níveis diferentes. “D♀9”, que acompanha a turma há mais tempo, busca continuamente a aceitação dos pares, especialmente do grupo de meninas. Em sala de aula apenas duas colegas que sentam próximas, também destinatárias de escárnio e desvalorização das raparigas do grupo de melhor desempenho, estabelecem comunicação com a mesma, o que se repete no recreio. As demais excluem-na, e ignoram continuamente suas tentativas de proximidade e de diálogo.

Esforça-se para ter um bom desempenho, ainda assim mantém-se a assimetria. Não integra o grupo dos alunos com melhor desempenho; não faz os trabalhos de casa que envolvam consulta a livros ou o uso de computador e impressora – muito comuns –; não está imersa na cultura letrada valorizada pela professora e requerida como apoio na realização dessas atividades. Por outro lado, o compromisso pessoal para apropriar-se e corresponder à normatividade institucional, e os esforços incansáveis para manter-se próxima aos pares da turma, entre outros fatores alheios à cultura escolar, determinam-lhe uma posição diferenciada com os pares do próprio grupo étnico. É destituída do direito à pertença, à expressão espontânea do “eu”, e à participação ativa nesses grupos.

Essa dupla penalização pode ser facilmente observada na conduta servil e cordata perante os grupos. Esforça-se para ser aceita. Embora descrita como uma “cigana simpática”, por “P2♀9G2”, é tratada como colega a quem toleram sem demonstrar qualquer disposição de proximidade. No dia a dia é a própria “P2♀9G2”, com forte liderança sobre os pares, a incitá-los para ignorar ou desqualificar a colega. No grupo das crianças da mesma etnia é vista como diferente, na medida em que tem uma participação contida, tímida e discreta. Numa das ocasiões em que tentou entrar numa brincadeira em que distribuía tapas, uns aos outros, foi em momento posterior intensamente agredida, por ter dado um tapa nas costas de um primo.

Seu sofrimento foi confidenciado pela própria, em alguns recreios, quando referiu dificuldades com as colegas por ser uma menina cigana. Raramente a vi brincar ou jogar nos recreios, tampouco com uma expressão que denotasse alegria ou bem estar.

Em sala de aula não foi possível perceber um olhar docente de valorização do seu esforço, ou favorável a sua plena inclusão. É considerada uma aluna com baixo rendimento que, entretanto, consegue acompanhar os conteúdos do ano, “[...] *bem educada e que teve sorte com os pais que tinha...*” Professora P.

No caso da outra menina de etnia cigana “M♀9”, com ingresso na turma já no 3º ano e a qual a professora se refere como aluna em nível de primeiro ano, a exclusão é ainda mais evidente e composta por agressões repetidas, como falar mal pelas costas, inventar coisas a respeito, ignorar, desqualificar, ridicularizar e isolar.

Nota-se que demanda imenso esforço para interagir com os pares. Assume a iniciativa de aproximação através de sorrisos, pequenos comentários, perguntas sobre algo que não tenha entendido... É invariavelmente ignorada, quando não ridicularizada pela ousadia. Procura evidenciar o esforço nas atividades – cópias e exercícios -, que lhe são passadas em separado.

Durante o período de observação das aulas não foi constatada uma única oportunidade de participação nas atividades comuns aos pares. A partir do encaminhamento pedagógico assumido pela professora é colocada a parte, numa condição especial de atraso, defasagem e incapacidade. Suas dificuldades e erros nas tarefas de aprendizagem são, rotineiramente, dadas a conhecer à turma, na forma de comentários críticos emitidos em tom de voz alto. Inexistem manifestações de reconhecimento, quer seja pelo esforço, pela tentativa ou por algum progresso verificado.

Trabalha individualmente e os contatos com a professora ocorrem quando é chamada para ir até a secretaria dessa, ou quando levanta a mão e permanece a espera do atendimento na própria mesa.

Quando humilhada por meninas, que vociferam para que não mais lhes fale - pertencentes ao grupo de melhor desempenho -, mostra-se triste, diz-lhes baixinho que não vai calar, e talvez para não consentir com o que determinam os pares, mantém uma conversa solitária. Essa atitude pode ser interpretada como um ato de resistência aos maus tratos contínuos que lhe demandam, nomeadamente as colegas do gênero feminino. Manifestações explícitas de rejeição ocorrem sempre que a professora determina que sente-se numa das mesas vazias, próxima as colegas de melhor desempenho escolar. Essas fazem questão de assinalar o mal estar pela proximidade, afastam todos os materiais e a cadeira para a extremidade oposta da mesa, quando não trocam de lugar, de forma a deixá-la isolada. O fazem de forma que a professora não perceba o motivo da movimentação. Dirigem-se a essa e justificam a necessidade para mudar de lugar em nome de um melhor desempenho, no que obtém aprovação. As iniciativas de isolamento também incluem mobilizar os rapazes para que se associem aos maus tratos.

Embora aqui não caracterizemos como bullying, fenómeno abordado no contexto desta investigação como a prática assimétrica e repetida de atos violentos entre pares, é constante a ação intergeracional que desqualifica “M♀9” perante os pares, o que pode contribuir para a segregação vigente.

Situação semelhante ocorre no atendimento individualizado feito pela professora de apoio. Rispidez e desqualificação das competências da aluna são a tônica desses momentos. O não saber fazer, ou o não compreender, corresponde a repreensões duras e exasperadas, geradoras de visível mal estar à aluna. Por vezes tenta explicar-se, mas ante a não disposição docente para a escuta, desiste e mantém-se calada.

No contexto, é colocada numa condição de invisibilidade pela ação dos diversos professores por não apresentar desempenho e cultura semelhante a dos pares. O exercício do direito à voz é algo que desconhece no ambiente escolar. Estar na escola representa sofrimento, ser confrontada, exposta em sua situação de não saber, de diferença, de falta, de incapacidade. Durante as observações, dentro e fora da sala de aula, não foi observado um único momento de bem estar dessa criança. O breve ensaio de alegria e espontaneidade, condensado nas tentativas de aproximação das colegas é invariavelmente e rudemente interrompido pela ação dos pares, que a mantém, a exemplo da ação docente, distanciada de quaisquer possibilidades de pertencimento. Numa condição idiossincrática, está matriculada, com direito assegurado a frequentar a escola, entretanto não dispõe, concretamente, das demais garantias para que possa exercer o ofício de aluna e de criança. Permanece assim, por ação intra e intergeracional, também por lacunas no sistema ético pedagógico, um corpo estranho ao grupo e à instituição escolar.

Os atos de bullying em relação às duas meninas de etnia cigana são contínuos, variam em intensidade e convergem no não uso da violência física. Isto pode ser observado quando os pares brincam ou jogam. As mesmas até conseguem colocar-se próximas à formação de roda, por insistência pessoal, entretanto lhes são negadas oportunidades de participação na atividade que decorre. “M♀9” permanece invisível, é ignorada. Quanto a “D♀9”, os pares deixam-lhe claro que não é bem vinda, incitam-na a sair, cochicham para falar mal de forma que perceba, e caso permaneça ou insista, afastam-se para deixar clara a rejeição, conotada como uma decorrência das suas baixas, ou inexistentes, qualidades pessoais – assim configuradas pela intencionalidade dominante.

No contexto de uma turma sintonizada com os objetivos de produtividade e de alto desempenho, ditados pela professora, não surpreende a prática de bullying contra os pares que se distinguem do conjunto.

Também a perspectiva docente de ocupação do espaço, a partir de três grupos categorizados pelo desempenho escolar, contribui para uma relação estratificada entre pares e para a sua naturalização.

As três crianças claramente vítimas de bullying, estão fora da faixa do que vigora como “normalidade” em relação ao coletivo desse 3º ano. Disseminou-se a ideia de que essa diferença corresponde a uma condição de falta de legitimidade para pertencer à turma, e naturalizou-se um olhar de exclusão e desqualificação. É possível que a pouca valorização atribuída, pelas professoras, ao trio, seja replicada em forma de maus tratos por parte dos pares.

A intelectualização colada aos bons alunos, inspiradora de eloquentes discursos, entre os quais os de respeito ao outro e de ajuda mútua, não converge com a prática de bullying. Decorre que as violências referidas são cometidas com maior sutileza em sala de aula, considerada a presença permanente da professora no espaço, e explicitamente nos recreios, na medida em que diminui a proximidade e controle dos adultos nesses momentos. Permanecem não detetadas por professores e funcionários. Eventuais queixas das vítimas tendem a ser desconsideradas ou minimizadas.

Portanto, o bullying “não existe” aos olhos desses adultos que olham sem ver e escutam sem compreender significados. O sofrimento real das três crianças vítimas avança, ano a ano, retido e acumulado por falta de uma escuta sensível do que essas dizem – por várias formas - e deixam de dizer. A escola prossegue com seu modelo tradicional, onde as vozes dominantes são as dos adultos e das crianças que ensaiam reproduzi-las.

7.3.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola

7.3.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar

Observações no terreno, e narrativas dos protagonistas das diferentes categorias geracionais que dão vida ao cotidiano escolar, não deixam dúvidas quanto a vitalidade e urgência da linguagem lúdica das crianças, ainda que de parte da geração que conduz o processo esse reconhecimento surja com o sentido de uma manifestação tolerada, ou segregada a tempos e espaços distintos da sala de aula.

Por força de um segundo ofício, o de aluno, as crianças produzem um discurso alternado entre as demandas do brincar e a sua inevitável transformação no ambiente da escola. Na linha de frente, ou num primeiro momento aparecem interesses e compromissos com o estudar, sintonizados com o discurso da professora: as atividades do currículo formal parecem constituir o eixo central da sua vida, e aquilo que está a margem torna-se desconexo à natureza da vida na escola, portanto uma transgressão.

No decorrer da entrevista o protagonismo ativo em jogos e brincadeiras no espaço escolar, com todas as implicações que contém, emerge na sua relevância e impossibilidade de ser banido das vivências infantis.

A afirmação de uma identidade lúdica, instituída e socializada nos processos de jogo e de brincadeira, sugere interrogar um modelo escolar que desconhece outra forma de organização que não a da mobilidade e expressão corporal mínimas, da dependência às determinações dos adultos e da guetização de experiências: a sala de aula como espaço emblemático do aprender – regulado e normatizado -; o recreio como território de conflitos, a partir de um entendimento de que o convívio lúdico e autogerido é, acima de tudo, potencializador de riscos e enfrentamentos entre as crianças; a cantina como espaço de almoço rápido, silencioso e do não exercício de escolhas, embora se constitua no mais ruidoso e tenso ambiente da escola; as casas de banho, nas brechas da vigilância, como espaços alternativos de privacidade, para conversas, brincadeiras com água e “acertos de contas”; a sala da Componente de Apoio à Família, para as crianças do pré-escolar, como o cubículo de alternativa única: estarem comprimidas e a fixar o olhar no pequeno ecrã da televisão; o polivalente e a área coberta (identificada como “tapete vermelho” devido à cor do piso) como espaços superpovoados em dias de chuva; o relvado, nas traseiras da escola, como único espaço com natureza viva, entretanto interditado às crianças e utilizado em ações à revelia, ou mesmo diante de pequenas e imprevisíveis concessões.

Com o recurso a uma movimentação mínima, discreta e autolimitada, atenta ao que é permitido em sala de aula, as crianças respondem positivamente à ordem para que não saiam do lugar, e no grau possível ao que é próprio da sua linguagem corporal. Mantém-se sentadas por longo tempo, enquanto desenvolvem atividades, entretanto movimentam as pernas incessantemente. Muitas inclinam a cadeira para trás, a partir do que estabelecem constante ir e vir.

As conversas, cochichadas e breves, são acompanhadas de expressões faciais de reforço e por gestos com as mãos. Quando consentidas, nota-se a amplitude da movimentação corporal que as acompanha. Portanto, a amplitude, espontaneidade e originalidade da expressão corporal permanecem condicionadas, na maior parte do dia, e especialmente durante as aulas, ao que permite ou não a professora. Diversas são as crianças que optam por sentar-se de forma não convencional para realizar as atividades no caderno, todavia, ao menor sinal de aproximação da professora, substituem essa forma própria pela postura padrão.

Suas possibilidades corporais são indissociáveis de dois fatores: o espaço físico e o que lhes permitem os adultos. Reforça esta ideia a observação de um recreio em dia chuvoso. Um grupo com oito crianças dos primeiros, segundos e terceiros anos forma uma roda no pátio coberto. Estão sentados no piso, e através de arremessos rasteiros passam-se uma bola. Na área são proibidos jogos com bola, regra que desejam contornar utilizando uma bola pequenina, mantendo-se sentados, e optando por passes rentes ao chão, que não extrapolam o perímetro da roda. A funcionária mais próxima observa e decide permitir que sigam com o jogo. É provável que para essa decisão favorável tenha contribuído o facto do grupo ser composto por crianças sem histórico de transgressões. O desfecho poderia ser diferente se coubesse a uma funcionária com olhar legalista avaliar a pertinência de deixar seguir, ou não, a atividade. Ao longo dos anos de escolarização é requerido um controle corporal contrário às formas próprias de aprender e de comunicar. Não fazê-lo tem o sentido de desobediência ou de desrespeito às regras instituídas.

Entretanto, transgressões vocacionadas a ampliar as possibilidades de jogo e de brincadeira ocorrem frequentemente, a partir do que as crianças identificam como lacunas da percepção adulta. Quando contam com uma rara oportunidade para utilizarem os baloiços o fazem de imediato, de forma a garantir o máximo proveito. Avançam sobre o uso tradicional e andam em duplas, desafiam-se a passar por baixo, no sentido contrário do “andante” que se aproxima, imprimem força máxima

para que o assento suba o mais alto possível etc. Sentam-se sobre os cavalos sobre molas e os movimentam vigorosamente, como se estivessem a testar a resistência e limites desses brinquedos. Via de regra, agregam componentes de desafios, ação e aventura aos usos dos brinquedos do parque.

A curiosidade, o desejo ou busca da descoberta, do saber e da capacidade para expressar essa condição de aprendiz, bem como de reconhecimento pelos pares nas vivências escolares, são centrais no grupo. Contudo, a revelia das formas próprias de participação infantil, a diretriz educativa remete à repressão, em sala de aula, do que pertença ao terreno do jogo e da brincadeira, incluindo-se a alegria, a espontaneidade, a partilha... Na impossibilidade da apropriação imediata do ofício de aluno nesses moldes, estabelece-se uma tensão intergeracional interminável, costumeiramente gerenciada por meios repressivos e autoritários.

A linguagem das crianças é recorrente no uso de elementos lúdicos, permite-se incluir outros que não os de um raciocínio pragmático, composto por brevidade e objetividade. Desmembra-se progressivamente do discurso adulto, o da professora, mas não o faz de todo, porque desse incorporou um eixo normativo e classificatório, sobre o que seja legítimo à vida escolar. Também afirma o elemento da participação ativa nas vivências quotidianas, como eixo central ou como marca da especificidade geracional, de forma que as narrativas detalham dificuldades, estratégias para enfrentá-las, erros, ganhos, descobertas e os desdobramentos de factos ou contextos que lhes são afetos.

Esse protagonismo, suposto ou concretizado, parece ser o motor inequívoco de todas as vivências, pelo que não se faz aceitável um projeto educativo indiferente ao exercício da cidadania infantil. É possível que uma motivação voltada para descobrir, conhecer e intervir no ambiente de inserção, bem como obter uma condição de pertença, agregada aos conteúdos produzidos por pressões externas, que vinculam condutas dóceis ao êxito escolar, justifiquem o esforço demandado pelas crianças para cumprir os requisitos do ofício de aluno em sala de aula. Essa composição de forças é subjacente à domesticação do corpo e ao silenciamento lúdico que, processualmente se impõe na cultura de pares patrocinada pela escola. *“Fazemos tudo muito normalmente, não nos levantamos, nunca fazemos asneiras... Não, nunca fazemos. Às vezes levantamos para ir buscar materiais e isso, mas de resto não nos levantamos.”* P2♂9G1 *“Nós, como o “P2” disse, levantamos só mesmo para ir buscar materiais ou se o lápis cair ao chão, pegamos no lápis e às vezes*

quando há uma dúvida, às vezes começamos a conversar para ver se chegamos a alguma conclusão.” P3♂9G1

O protagonismo em brincadeiras e jogos compartilhados aparece como marca social geracional das crianças do 3º ano: *“Jogar à macaca, jogar ao queijo derretido, jogar às apanhadinhas, às escondidinhas, jogar futebol... e também andar de baloiço.” P3♂9G2. “Também um dos jogos... é o homem de gelo, é mais ou menos como o queijo derretido, mas ficamos parados, não derretemos... é cair para o chão.” P2♀9G2. “[...] jogar futebol.” P1♂9G2. “Nós também jogamos às escondidinhas, apanhadinhas, homem de gelo, múmia... e queijo derretido porque é, porque são jogos de corridas e isso, podemos treinar mais a correr... é mais o futebol por mim preferido.” P1♂8G1. “Costumamos jogar aos zombies... às apanhadinhas... à macaca... e mais coisas.” P5♀9G1. “[...] é futebol, usamos bolas de futebol... brincamos...às apanhadinhas, queijo derretido, homem de gelo e também jogamos às vezes às corridas. Eu gosto muito de jogar badminton, basquetebol, handebol, etc. Eu gosto de jogar muito às caçadinhas, à estátua, etc., gosto, também gosto de jogar às apanhadas e jogar com o professor de Educação Física.” P4♂8G1. “Os rapazes e as raparigas jogam ao queijo derretido e ao homem de gelo todos juntos.” P3♂9G1. “[...]às vezes fazemos o pino na parede e a roda.” P5♀9G1. “[...] também jogamos basquetebol e também... usamos penas, os volantes, que é jogar badminton.” P3♂9G1.*

Nota-se que o sentido do jogo, de caráter grupal, desafiador às habilidades corporais e de atenção, prevalece sobre o da brincadeira, embora o elemento lúdico permaneça. Não se trata apenas de andar de baloiço, por exemplo, mas de agregar desafio e possibilidades ao uso desse brinquedo: *“[...] e depois passo por baixo do baloiço quando ele está muito alto e passo por baixo. E isso é muito divertido para mim. Já fiz isso com a “P5”, a “P6”...” P1♂8G1. “[...] eu gosto de brincar muito com a P6 e com a “B F” porque nós gostamos muito de passar nos baloiços por baixo.” P5♀9G1.*

Crianças de ambos os géneros gostam do espaço do “parquinho”, utilizado apenas na ausência dos pares da pré-escola. Para o problema da falta de espaço propõem alternativas que conjugam recursos ficcionais e de realidade. *“Eu se tivesse muito dinheiro comprava.” P?G1 “Nós, nós gostaríamos porque assim ficava cada baloiço para cada sala e para cada sala não, para cada turma e depois nós ficávamos com esse baloiço e era só nosso e sempre assim.” P3♂9G1*

Alterações nas formas de brincar e jogar parecem estar associadas aos mecanismos de controle adotados pela escola, sobre o comportamento infantil: “[...] eu não costumo fazer isso porque não quero ficar de castigo, mas as outras minhas amigas fazem isso e depois na aula do professor de Educação Física, o professor de Educação Física pede a caderneta delas e vai escrever o recado, mas eu nunca fiz isso... Eu lá no 2º ano gostava muito de brincar porque nunca ninguém me escrevia na caderneta, mas agora... tenho de ter mais atenção a isso.” P2♀9G2.

O futebol aparece como um jogo essencialmente masculino, o andebol e o basquetebol como jogos mistos, referidos especialmente pelas meninas. Alguns jogos como “queijo derretido” e “homem de gelo” são vivenciados de forma conjunta pelos gêneros, entretanto especificidades de jogos e brincadeiras são invocadas pelas crianças. “Às vezes as brincadeiras são diferentes, às vezes é só mesmo para raparigas, não dá para mudar isso, às vezes é só para rapazes e às vezes dá para ser as duas coisas ao mesmo tempo.” P2♀9G2. “[...] dá para jogar com as raparigas alguns jogos que não são assim muito divertidos como os jogos de rapazes.” P1♂8G1.

Alguns jogos são constituídos por provocações entre os gêneros, com alternância de autoria. As atividades demandam contato corporal, como passar rasteiras, correr atrás ou fugir, empurrar, e não raro evoluem para conflitos entre grupos de gêneros distintos. Essa diferenciação que se torna característica da cultura de pares, na medida em que mobiliza ações e reações coletivas de gênero, é observada desde a pré-escola.

O trabalho escolar individual, priorizado na ação pedagógica, não considera o gosto infantil pelos jogos em grupo, a inevitável etapa de partilha no desenvolvimento das diversas tarefas, ou mesmo a forma gregária de responder aos desafios quotidianos, a exemplo do que caracteriza as provocações lúdicas entre meninos e meninas. Quando, excepcionalmente, alguma situação de partilha ocorre, sob orientação docente, restringe-se a finalização de atividades curriculares, para conferir ou dar a conhecer o trabalho desenvolvido.

As características arquitetônicas da escola, a disposição dos equipamentos, assim como as diretrizes de organização e gerenciamento dos tempos e espaços, são determinantes aos padrões interativos que estabelecem. As longas filas para os dois baloiços existentes, assim como o tempo individual de permanência nos mesmos, relacionam-se à eclosão de conflitos; o grande número de crianças na

quadra de futebol favorece acidentes e desentendimentos, provocados por choques corporais, bolas que atingem não participantes dos jogos, interrupções frequentes de atividades etc.

Recreios em dias de chuva são tediosos e restritivos. Há unanimidade no olhar crítico e insatisfeito às reservas que decorrem das variações climáticas, considerando-se a estrutura física da escola. “[...] é uma chatice, é tudo uma confusão, especialmente com os ciganos. Polivalente, só quando está a chover é que se abre aquilo e também se está no tapete vermelho. E esses dois sítios é onde se usa, mas às vezes, por exemplo, os meninos da creche, já aconteceu, os meninos da creche vinham ali para o ATL, para o polivalente e entraram lá e então nós não podíamos ir para lá por causa dos meninos, então só estivemos todos no tapete vermelho. Só no tapete vermelho, então os ciganos, como estávamos todos juntos e não havia muito espaço, os ciganos começava-nos a empurrar uns aos outros. Por exemplo, nós estávamos a jogar a um jogo qualquer, estávamos sentados e são ciganos, por exemplo, todos sentados e nós sem querer estávamos a ir... a, virados para trás, a andar porque queríamos apanhar uma bola sem cair por cima deles e eles aleijam, mas nós não fizemos de propósito. E começam-nos a bater, nós não fizemos de propósito. Por isso quando está a chover eu acho que não é uma boa coisa, por isso, é que quando começa a chover, por exemplo, está sol, mas depois começa a chover, como aconteceu hoje, eu como vejo, por exemplo, os meninos da creche têm de ir para o polivalente, então vejo só, nós todos vamos ter que ficar no tapete vermelho, vou para logo para a sala, vou a correr para a sala, não consigo...” P2♀9G2. “É assim, o recreio na chuva é, não é assim muito divertido porque não podemos estar no parque, não podemos jogar basquete e ao fim de um tempo, dentre muitas pessoas, muitas pessoas a correr caímos, caímos e às vezes podemos nos aleijar muito.” P1♂8G1. “Muito pouco...” P2♂9G1.

Referem tentativas constantes para ampliar o espaço de brincadeira nos dias de chuva, através de fugas. “Nós, quando fazemos isso nós estamos fartos de estar ali dentro, como temos capuz, metemos o capuz, damos uma corrida lá fora, voltamos cá para dentro.” P3♂9G1. “Como no recreio tem aquela parede à beira dos vasos, podemos... pondo o capuz, escondemo-nos atrás da pedra, depois vamos aos baloiços, ultrapassamos os baloiços.” P4♂8G1. “[...] eu pego vou para... eu pego fico à chuva escondido, escondido mesmo ali à chuva, eu gosto mesmo...” P1♂9G2. “É um, às vezes ((risos)) como eu, a P6 e a “C” e a “B F”, sono assim um

bocado atrevidas, às vezes saímos do castigo e pomo-nos a brincar.” P5♀9G1. “Nós sentimos tristeza, depois fugimos do castigo, metemo-nos a jogar futebol e assim. É a mesma coisa.” P3♂9G1. “[...] É assim, nós às vezes até fugimos, metemo-nos escondidos para ninguém ver onde nós estamos, mas eu às vezes consigo ver as pessoas que estão a fugir e digo às auxiliares.” P1♂8G1. “Um dia fiquei de castigo e como fiquei muito irritado tive que sair daí e depois fui para o campo de futebol jogar, só que depois uma auxiliar apanhou-me e depois tive que ficar ainda mais tempo de castigo.” P2♂9G1.

O aproveitamento do tempo livre após o almoço é determinado pelas condições climáticas, e muitas vezes resta a utilização dos espaços cobertos. *“Eu gosto de jogar futebol enquanto não é a parte do meio-dia porque depois na parte do meio-dia está muito calor na parte no campo de futebol e mesmo quando está a chover não podemos ir porque está muita chuva e depois podemos ficar constipados.” P1♂9G2.* Nos dias de clima adverso às atividades ao ar livre, disseminam-se os conflitos, intensificam-se os gritos sob os dois ambientes cobertos, e evidencia-se o mal estar das crianças que não participam dos grupos constituídos, esses que tem como característica resistir às tentativas de aproximações. Algumas crianças, em busca de privacidade escolhem cantos da sala coberta – polivalente – e nesses permanecem até o final do recreio. As que optam por brincadeiras nos espaços livres submetem-se a encontrões e a outros contatos aleatórios, típicos do fluxo intenso de crianças.

Identificam que escolhem os amigos para as atividades de jogo ou de brincadeira, e com esses fazem combinações. *“Costumamos combinar quando estamos a ir para o recreio ou assim, ou mesmo no momento.” P2♂9G1.* Pertencer a um grupo de pares corresponde a sentir alguma proteção diante dos riscos que identificam nos espaços de recreio, assim como ter amigos equivale a contar com ajuda nas situações de conflito, e ter lugar garantido nos jogos ou brincadeiras de grupo nos tempos livres. Referem que há amigos que gostam mesmo de ajudar e reconhecem suas intervenções como positivas. As meninas são apontadas pelos meninos e por elas próprias como as mais ativas pacificadoras.

Os pares também exercem influência em relação aos jogos vivenciados: *“[...] há jogos que eu não conheço, tipo por exemplo o queijo derretido, quando cheguei a esta escola não conhecia, eu conheci-o porque uma vez queriam que eu jogasse e eu aceitei, só que eu disse que não sabia e eles ensinaram-me este jogo e uma vez*

ensinaram-me muitos mais...” P1♂9G2. “Alguns jogos sou eu que também ando nos escuteiros e os ensino aqui, os outros são os meus colegas que nos ensinam.” P3♂9G2.

Em sala de aula, é desautorizada a vigência desse currículo oculto, na medida em que o trabalho individualizado restringe o intercâmbio entre as crianças, assim como a manifestação de saberes que não os estritamente relacionados aos objetivos da aprendizagem em questão. Patrocina-se, em nome da educação da infância, uma intervenção redutora na cultura de pares, e modeladora das socializações.

A participação individual nos jogos e brincadeiras é também determinada por padrões de gênero. Há um controle autoimposto sobre gostos pessoais, e são evitadas atividades cuja adesão possa suscitar dúvidas sobre a conduta de gênero. O esforço de uma menina, “P2♀9G2”, para coibir o próprio desejo de jogar futebol por exemplo, coexiste com o seu estranhamento e curiosidade diante da conduta pacífica de um colega do gênero masculino, “G♂9”, no contexto mais próxima do que manifestam os pares do gênero feminino.

Paradoxalmente, a apropriação de estereótipos de gênero e outros, influenciada pelo olhar adulto, não é problematizada na escola. Avança na cultura de pares e fomenta o princípio da discriminação, que supõe privilegiar os “iguais” e excluir os “diferentes”. É perversa na medida em que, numa perspectiva maniqueísta, intimida a participação social autoral. *“Mas eu até perguntei ao “G♂9”, “oh ‘G’, andam todos a dizer que tu és rapariga, tu pareces uma rapariga” e ele disse “não, não é” e eu assim “ai, então porque é que andas sempre com as raparigas? [...] não gostava de jogar nenhum jogo que houvesse uma bola porque tinha medo que parecesse que eu era um rapaz, há marias-rapazes que são raparigas que gostam de ser rapazes, fazem tudo sobre rapazes. E eu não gosto muito de... de se aperceberem que eu sou Maria-razap, por isso não gosto de jogar à bola com eles. Mas jogo em casa com os meus pais e com o meu irmão, mas na escola depois não quero que ninguém pense que eu sou Maria-razap.” P2♀9G2.*

As provocações entre meninos e meninas são recíprocas. *“[...] costumo brincar mais com a “P5♀9G1”, a “P6♀9G1”, a “C” e a “D”, que nós somos um grupo. Nós... escolhi esses companheiros porque apercebi-me que elas gostavam de fazer jogos, divertirem-se, brincarem e... às vezes chatearem os rapazes que nós, no 2º ano, era emocionante estar a chatear os rapazes, que é mais... os rapazes nós mais*

chateamos é o “P2♂9G1”, o “P1♂8G1” e o “P3♂9G1.” P2♀9G2. “[...] a minha vizinha “D” e a minha vizinha “A”, andaram a jogar comigo como se fosse uma bola de ping-pong... ele viu... e vamos dizer à professora porque isso não se faz.” P3♂9G1. Em caso excepcionais, essas provocações, transformam-se em jogos de lutas a brincar, e dessa condição, também podem avançar para lutas a sério:

P4♂8G1 – Quando a “B C” me bate ela acha que... Eu não sou nenhuma boneca para me atirar contra a parede, empurrar-me contra o chão, fazer-me um hambúrguer...

P?G1 – E agora também, anda atrás dele quando ele bate-lhe, ela anda atrás dele, quando ele bate às amigas dela, ela vai a correr.

P2♂9G1 – P3 não há outra palavra, outro nome que dê para dizer, é só P3.

P3♂9G1 – Desculpe interromper, mas é mentira porque não sou só eu, o P1♂9G2 fez pior, fez, deu uma, bateu na cara à “S” e isso é muito pior do que estar a fazer a colegas.

Jogos mistos, com a participação de ambos os géneros, estão condicionados a critérios estabelecidos pelos grupos de meninas: não ser bruto ou chato, nem fazer coisas parvas.

E – Então, nem sempre deixam os rapazes jogarem junto?

P1♂8G1 – Não, às vezes.

P5♀9G1 – Às vezes. E às vezes eles são muito chatos. É assim, às vezes nós deixamos os rapazes brincar quando eles não... não... quando eles não são chatos nem fazem coisas... parvas, como o P1 e o P2.

E – Todos os rapazes podem jogar?

P5♀9G1 – Alguns não.

P6♀9G1 – São muito brutos.

Pertencer à etnia cigana, ou ser gordo, é também um fator impeditivo à participação.

P5♀9G1 – Os ciganos, os ciganos às vezes não podem, os mais velhos, que nós, e o “G” que é do 2º ano, acho eu, é, não podem porque são muito brutos.

P3♂9G1 – Desculpe interromper, mas elas também não deixam jogar o P4 só porque ele é gordo e isso não pode ser.

Durante a entrevista, a não convergência nos temas de interesse entre uma rapariga e um rapaz resulta em atrito, uma condição crônica controlada e camuflada

em sala de aula, na medida em que representam respetivamente a aluna e o aluno com melhor capacidade argumentativa e os representantes habituais da turma, nas festividades escolares e outros eventos. “P2♀9G2” provoca “P1♂9G2” sobre a insistência na temática do futebol, no que é interpelada sobre a recorrência que faz aos factos vivenciados com amigas durante os recreios. *“Podes te calar com o futebol? E também há uma afirmação: cala-te com o futebol! Ele não se cala com o futebol, já me estou a enervar.”* P2♀9G2 *“E posso dizer uma coisa à P2, quando tu disseste, por favor, para eu me calar com o futebol, por favor, cala-te com as tuas amigas! Respeita!...”* P1♂9G2

O espaço de jogo e brincadeira, pequeno para o número de crianças, dificulta quando não impede a realização de atividades coletivas, com maior movimentação e com deslocamentos em velocidade. Mesmo atividades em duplas ou em pequenos grupos ficam prejudicadas pelas constantes incursões, nas áreas onde ocorrem, de pares absortos em outras ações lúdicas, as quais também requerem espaço. Essa invasividade, produzida no calor do enlevamento lúdico, é recíproca, interfere nas dinâmicas de jogo e brincadeira, e determina a sua interrupção abrupta.

Como bem identificam as crianças, o espaço de jogo e de brincadeira precisa ser qualificado, o que exige o olhar atento e uma intencionalidade transformadora, por parte dos professores. Neste sentido as primeiras sugerem, por exemplo, a mudança de local do cesto de basquete, instalado na parede contígua a uma das balizas utilizadas para o futebol. Na atual estrutura o guarda-redes e eventuais jogadores/as de basquete ocupam a mesma área, o que leva ao impedimento dessa última modalidade desportiva, na medida em que o futebol é atividade dominante e inevitável nos recreios, porque praticado por um grande grupo de rapazes.

Um grupo de raparigas da turma é penalizado, a cada recreio, com a exclusão da área de jogo. Entusiasmadas com a bola trazida de casa, correm apressadas para tentar alguns arremessos ao cesto. Parecem não desistir da ideia utópica de que ao ocuparem a área antes dos pares, terão prioridade sobre a mesma. Concentram-se no menor espaço possível, enquanto os rapazes organizam-se para o jogo de futebol, com a intenção de não atrapalhá-los, entretanto trata-se de área próxima a baliza, na qual ocorrem intensas disputas de bola. Por momentos, resistem quotidianamente, e após sobressaltos abandonam a iniciativa intensamente desejada. Já não há outra possibilidade, pois os espaços laterais são mínimos e ocupados pelas demais crianças da escola. Resta-lhes então encontrar espaços que

lhes ofereçam alguma segurança enquanto conversam, em substituição ao jogo não realizado.

O destino desses grupos é, invariavelmente, um canto do pátio, diminuto ao ponto de não lhes permitir nem mesmo a formação de uma pequena roda. Também nesse tentam realizar alguns passes, logo substituídos por uma bola inerte, que se torna objeto de posse, destituído de valor lúdico na escola.

Também as demais colegas utilizam espaços residuais, que não permitem grande mobilidade. *“Brincamos... eu, a P6, a “C” e a “BF” e a “P2♀9G2” às vezes costumamos brincar assim a palhaçadas e temos os recreios todos a rirmo-nos.”* P5♀9G1.

O jogo de futebol, realizado sempre que não chove, congrega crianças de diferentes turmas, sendo geralmente os mesmos a participarem do jogo principal. O jogo é conhecido entre todos como uma disputa entre duas turmas: “4º E x 4º C”, numa indicação dos status social ocupado pelas crianças de maior idade, ainda que seja disputado por crianças de diferentes turmas. Não há participação feminina do 3º ano.

Nesse jogo as interações podem ser mais ou menos conflitivas, de acordo com os líderes e participantes do dia. Alguns meninos, que não pertencem ao 3º ano, contam com abertura para jogar, mas nem sempre o fazem. Quando integram um dos times, o jogo é reduzido a conflitos. Na sua ausência, crianças de diferentes idades determinam e executam regras com certa facilidade, através de consensos que viabilizam o jogo pela rápida resolução de impasses. Não raro, submetem-se a arbitrariedades de alguns, do dono da bola, ou de um amigo do dono da bola, por exemplo, tudo para que o jogo tenha continuidade. São conhecidos os pares desagregadores, entretanto, gozam de um estatuto social, imposto através da ameaça ou da manipulação, que lhes permite entrar e comprometer jogos e brincadeiras. *“[...] estava a jogar futebol... eles começaram, foi o “P♂5”, sem querer mandou a bola lá para fora da escola, então, o “E”, foram os dois andar à luta, depois puxaram os cabelos, quase que... o “E” partiu o nariz ou um dente ao “F” porque deu-lhe uma chapada e...”* P3♂9G1.

Quando participam de jogos os meninos do 3º ano mostram-se dedicados aos mesmos, seguem as regras estabelecidas sem dificuldades, e evitam conflitos. *“Eu jogo e não sou eu, quando jogo futebol, não sou eu que decido os colegas com que jogo, é o capitão, que é o “L”, do 4º ano, eu ajudo a tentar ganhar e nem sempre isso*

acontece...” P1♂9G2. “P3♂9G1” diferencia-se por uma participação visceral, que não raro resulta em pequenas lesões para si e para outros jogadores. Desentendimentos que evoluem a agressões físicas não são raros nos jogos de futebol, e impressionam mesmo que não envolvam colegas da turma: “[...] e foi assim, nós ontem empatamos... o “E”¹⁰ e o “F” começaram à porrada e começaram aos murros na cara e isso e eu achei que isso era bullying, era, estava a ser muita luta e não gostei.” P1♂8G1.

Observam que jogar futebol numa quadra superpovoada requer cuidados. *“Quando jogo futebol não mando estouros, que é mandares a bola, chutares a bola com muita força, como o “E” uma vez...” P1♂9G2.* A maior parte das referências sobre atos transgressores como o de mandar estouros; passar rasteiras; não respeitar a fila; bater nos pares, entre outros, dizem respeito a crianças de etnia cigana. Em nome de dificuldades nesse convívio, “P1♂9G2” justifica uma iniciativa transgressora. *“Não, não me importo nada, prefiro ficar na chuva do que ficar ali todo apertado com os ciganos, mas quando me descobrem que eu estou lá, descobrem que eu estou lá, eu...”*

Constatam que nem sempre há modificação da conduta diante da presença de adultos no recreio. *“Continuam a zangar-se na mesma quando está alguém a olhar.” P3♂9G2.* Essa continuidade nas ações também é explicada pelo arrebatamento que é próprio da atividade lúdica. *“Porque às vezes também eles não sabem que estão ali porque eles estão tão concentrados no jogo, que nem sabem que estão ali as pessoas.” P3♂9G2.*

Entretanto, o olhar adulto sempre pode acionar alertas de autocontrole. *“Nós, quando está um adulto, nós às vezes, quando está um adulto nós não podemos fazer assim algumas asneiras, quando não está, às vezes é mais divertido porque podemos fazer asneiras. [...] é, por exemplo, fazer batota no jogo para encontrar os... para fazer o objetivo mais rápido.” P5♀9G1*

O apoio dos pares, considerados amigos, é notado nos conflitos que surgem em situações de jogos e de brincadeiras. Reconhecem que há amigos que gostam mesmo de ajudar, e como eficaz a sua iniciativa mediadora, com menção aos esforços pacificadores das meninas. Rapazes e raparigas partilham desse entendimento sobre a competência conciliadora dos pares do género feminino.

¹⁰ De acordo com as crianças do 3º ano, “E” é um menino do 4º ano, de etnia cigana, com participação frequente em conflitos.

Entre as preferências no ambiente escolar, está o gosto em ter amigos que jogam, brincam, são verdadeiros e ajudam. Sentimentos de pertença e de reciprocidade são valores centrais na cultura de pares. *“Eu gosto na escola, gosto muito dos meus amigos, são muito meus amigos, eles jogam muito comigo futebol, são muito verdadeiros, quando me sinto triste eles ajudam-me.”* P3♂9G1. *“Eu tenho amigos que brincam comigo sempre, quando eu estou triste brincam com qualquer coisa que eu queira e isso, jogamos muito a brincadeiras e são muito verdadeiros, não são amigos falsos, que traem e também não, não, nunca desistem dos amigos.”* P1♂8G1. *“Eu gosto quando nós, eu estou triste, a P6 vem-me sempre, quando eu estou perto dos baloiços, ela começa a fazer palhaçadas para eu me divertir. E as outras, costumo brincar com a “BA”, com a “C” e depois quando estamos no ATL, eu gosto de brincar muito com a P6 e com a “BF” porque nós gostamos muito de passar nos baloiços por baixo.”* P5♀9G1.

Reforça o valor dos laços com os pares e do protagonismo nessa cultura, a justificativa da preferência pelo tempo espaço do recreio: *“O sítio onde eu gosto mais de estar é no recreio porque posso brincar com as minhas amigas.”* P5♀9G1. *“O sítio onde eu gosto mais de estar é no recreio, no espaço dos baloiços. E jogar basquetebol.”* P4♂8G1. *“Eu gosto de... do campo de futebol porque lá posso fazer muitas atividades divertidas e interessantes, uma delas é o futebol e gosto muito de futebol, adoro futebol...”* P3♂9G1.

Prevalece uma aproximação por gênero na formação dos grupos de jogos e de brincadeiras, mas as crianças mantêm-se atentas ao que ocorre com os pares mais próximos de ambos os gêneros. Os grupos de apoio e entreajuda mantêm uma estrutura muito próxima a da organização em sala de aula, inspirada no desempenho escolar individual. Contudo, a fragmentação no bloco dos alunos com melhor desempenho indica que os laços de convergência e proximidade, evidenciados em sala de aula, restringem-se aos propósitos curriculares, e correspondem às expectativas docentes.

Crianças de melhor desempenho integram grupos estáveis e fechados em sala de aula, com poucas possibilidades, ou estímulos para diversificar as interações. Essa orientação prevalece no recreio, ainda que ocorra a fragmentação do “bloco” em duplas ou trios de meninos. Por vezes as meninas formam grupos maiores, de até cinco ou seis integrantes do mesmo gênero, sem subverter o critério de proximidade vigente em sala de aula. Como característica comum aos gêneros,

há a tentativa de manter uma certa proximidade física entre os pares dos grupos de sala de aula, ainda que não estabeleçam vivências conjuntas de jogo e de brincadeira, o que talvez se relacione à percepção de segurança.

Desfeita a ideia inicial de que brincam, indistintamente, com os pares da turma – *“Brinco com todos.”* P3♂9G2. *“A mim, eu gosto de brincar com todos, gosto de brincar com todos...”* P2♀9G2. *“[...] nós brincamos todos em conjunto, quem quiser brincar pode brincar, nós deixamos porque tem que se deixar todos.”* P1♂8G1 –, dão evidências de uma leitura do outro como uma possível ameaça, a ser afastada. *“Não. Nunca. Eu acho que nunca, ninguém gosta de brincar com ciganos.”* P2♀9G2 (em resposta à questão sobre a participação das colegas de etnia cigana em algum grupo de sala de aula ou de brincadeiras). *“[...] ela quer sempre ser a chefe, nunca deixa os outros que inventaram ser as chefes, ela quer tudo à sua maneira, por isso, nunca gostaram, nunca a aceitaram. Só porque ela era fofinha, muito bonitinha e isso, deixavam entrar no grupo, mas tinham de vê-la como ela é, então elas começaram a vê-la como ela é e acharam que ela já não era a rapariga certa para andar no nosso grupo.”* P2♀9G2.

A preferência pelos colegas, que num primeiro momento sugere a ideia de conjunto, de uma unidade de turma, também é explicitada por “P3♂9G2”: *“[...] eu brinco mais com os colegas da minha sala... porque já os conheço melhor.”* Logo a seguir é apresentada a ideia de um subconjunto, de amigos, dentro de um conjunto maior, que detalha a composição quotidiana dos grupos de jogos e de brincadeiras: *“Eu gosto na escola, gosto muito dos meus amigos, são muito meus amigos, eles jogam muito comigo futebol.”* *“Nós fazemos um grupo, fazemos uma roda... Com os nossos amigos e então aí vamos, vamos para um sítio e estamos sempre juntos...”* P3♂9G1.

Não surpreende essa manifestação de preferências e afinidades, mas a ausência de intenção na prática docente para alargar as possibilidades socializadoras, também para incluir e afirmar a participação de crianças invisibilizadas pelos pares, durante o recreio e durante a aula. “P3♂9G1” sintetiza a conservação dos grupos, desde a pré-escola, garantida pela valorização do princípio de semelhança no desempenho escolar: *“[...] eu vim com o “P2♂9G1” e com alguns meus amigos da minha pré para aqui, a “P6♀9G1” também veio da minha pré e o “P2”, e então nós tínhamos um grupinho que já nos conhecíamos. E o “P3♂9G2” também. E então, um dia, nós estávamos a fazer um exercício com a professora do*

1º ano, foi para lá quando começaram as aulas e então eu conheci o “P1♂9G2”, tornamo-nos amigos, ele juntou-se ao grupo, depois conhecemos o “M” também se juntou.”

Naturalizou-se, no contexto, o afunilamento das relações ao subconjunto dos amigos próximos. Crianças do grupo dos alunos “adiantados ou com “mais facilidade” escolhem apenas pares desse mesmo grupo, com uma exceção aberta a P1♂8G1, ativo nos jogos e brincadeiras dos pares do mesmo género e de bom desempenho escolar. No grupo feminino não são observadas concessões frequentes, e as interações restringem-se ao grupo de “amigas”: “[...] *há jogos que eu faço com as minhas amigas... eu costumo fazer com as minhas amigas.*” P2♀9G2.

O testemunhar dos múltiplos enfrentamentos durante os jogos e brincadeiras nos recreios, associado à ideia de que alunos notáveis aproveitam os tempos livres de forma inteligente, ou seja, permanecem na sala de aula, são favoráveis à multiplicação do pensamento docente entre as crianças da turma: *“É onde eu aprendo mais coisas, onde eu posso estar com a professora e estar a aprender novas coisas e... começo a saber mais do que estar no recreio, que às vezes acontece, aonde acontecem, mais as confusões... Mas uma coisa que muda eu gostar mais da sala é porque lá no recreio há muitas brigas.”* P2♀9G2

Reconhecem o recreio como território de conflitos, de “confusões” e de “[...] *meninos que se metem à gulha, a lutar um contra o outro.*” P3♂9G2. Essa profusão de confrontos gera medo, sensação de exposição ao risco e favorece a hipótese de que a sala de aula é um espaço mais seguro que o pátio. Não se observa um conjunto de práticas sensíveis à multiplicidades de vozes e vivências que o referenciam como palco de conflitos. Contrapõe-se ao vazio de esforços institucionais para qualifica-lo como terreno de socializações e de produção de uma cultura de pares, a difusão da ideia de que a sala de aula é, de facto, o melhor destino para as crianças do 3º ano, durante o recreio.

Identificam como obstáculos ao bom convívio nos jogos e brincadeiras as “batotas”; a participação de um colega mais impositivo, que queira mandar ou, mesmo o resultado de um jogo. *“Às vezes quando nós achamos que fazem-nos as batotas começamos assim a chatear as pessoas que nós achamos que fazem batota, começamo-nos a chatear. E depois, às vezes batemos uns aos outros, mas depois ao fim pedimos desculpa.”* P5♀9G1. “[...] o meu amigo “J”, o “J” estava a

chorar porque eles tinham feito batota porque estavam-nos sempre a fazer faltas e o seu professor não marcava as falta e só marcava pênaltis e faltas para eles.” P3♂9G1. “[...] quando nós, por exemplo, estamos a jogar futebol, um jogo em que acontece muita briga, tanto que querem ganhar, tanto que querem ganhar, que os que perderam, que normalmente é a equipa dos ciganos, começam a ir bater à outra equipa que ganhou e às vezes batem na sua equipa, mesmo a dar estaladas, rasteiras, dar pontapés porque, tipo, ficam descontrolados só por um jogo.” P1♂9G2. “[...] ela queria sempre tudo à sua maneira, eu inventei o jogo e ela disse ‘ah, eu quero ser chefe, ah, eu sou a chefe’, ela queria ser sempre a mandar-me, então elas decidiram que ela tinha de sair, por isso, agora não costumamos fazer tanta coisa.” P2♀9G2.

Jogos e brincadeiras com pares de outras turmas ocorrem, algumas vezes, para além do futebol, atividade da qual participam crianças de diversas turmas e idades, geralmente do género masculino. O “ziguezaque”, jogo do momento, mobiliza crianças de diferentes idades, de ambos os géneros, e faz-se uma das situações não convencionais de convívio multiétnico. Numa determinada ocasião em torno de vinte crianças participam da atividade. Ao redor, outras dezenas desejosas por entrar. As mais ousadas forçam a entrada. Aquelas que não o fazem acompanham atentamente as sequências de gestos e reproduzem-nas fora da roda. Posteriormente algumas crianças formam um grupo menor e desenvolvem o jogo, entretanto sem o entusiasmo do maior conjunto. “D♀9” e “M♀9” observam, fazem ensaios para entrar no jogo, não percebem recetividade dos pares, hesitam. A primeira, mais segura de si aproveita um pequeno espaço para entrar. Sem coragem para tanto a colega desiste das tentativas.

Nota-se o fascínio desse jogo sobre as crianças. Envolve intensa movimentação, enquanto versos são recitados. Peças de roupa e calçados vão sendo retirados no decorrer da atividade. Diversas crianças do 3º ano participam.

Atividades ritmadas e com movimentação ativa de seus protagonistas contam sempre com grande adesão de rapazes e raparigas das diversas idades.

Uma das especificidades da infância remete à busca de pares para vivências partilhadas de jogos e de brincadeiras, entretanto na ausência de olhares orientados por princípios da pedagogia, da sociologia e da antropologia da infância, esse convívio é significado como terreno fértil para conflitos. O desconhecimento da cultura de pares permite a afirmação de uma normatividade invasiva, redutora dos

direitos de participação infantil. Trata-se de um modelo socializador discriminatório extensivo aos diversos anos da escolarização da infância.

7.3.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência quotidiana de jogo e brincadeira na escola

A organização do tempo e dos espaços na escola é regida sob (e dissemina) uma clara distinção entre o que sejam os momentos lúdicos ou de lazer, e os momentos de aprendizagem escolar, sem exceções para convergências. *“Nos momentos de aulas não podemos brincar. Os momentos de aulas são muito sagrados.”* P2♂9G1. Brincadeiras, se não ocupam o espaço do recreio, ocupam o da transgressão. *“Nas aulas, às vezes quando a professora “P” vai falar com o professor “D”, nós às vezes brincamos um bocado.”* P5♀9G1.

Arquitetonicamente e no que contém de moveis e utensílios a sala de aula foi concebida para o trabalho individual, com crianças sentadas a tempo inteiro. Não há espaço para uma movimentação mais livre, ou convidativa às interações entre os pares. As mesas estão permanentemente abarrotadas de livros e materiais.

A condução dos trabalhos não contempla outra modalidade de ação corporal, que não a de aguentar-se sobre a cadeira, em posição correta, por longos blocos de aulas. Em resposta a essa norma da cultura escolar as crianças apresentam, individualmente, alternativas de movimentação: balançam-se apoiadas sobre dois pés da cadeira; giram objetos, mexem repetidamente os pés pra cima e para baixo, em círculos etc.

Nesse contexto, faz-se necessidade de primeira ordem ao êxito escolar: acatar, obedecer e sujeitar-se a uma normatividade exigente no controle corporal, no que diz respeito à postura, movimentação, mobilidade e oralidade.

Para além dos recreios, tempos e espaços de jogo e de brincadeira só são possíveis como concessões esporádicas, na sequência de atitudes consideradas meritórias. Nota-se também o esforço para legitimar a ideia de que o êxito escolar decorre da capacidade da criança para permanecer sentada por longo tempo.

É evidente o esforço das crianças da turma para apresentar um melhor desempenho escolar. Nesse propósito dedicam-se exaustivamente às atividades apresentadas pela professora. Entretanto, nota-se especial valorização daquelas

cujo desempenho é positivamente diferenciado. Para conservar esse reconhecimento, o grupo de “excelência” mantém-se atento às determinações docentes. Os demais persistem nos esforços hercúleos para avançar e migrar ao status dos pares considerados “os melhores, os mais avançados, os que não têm dificuldades, os mais rápidos...”

Há desproporcional investimento educativo, e uma prática favorável aos rótulos, ainda que de forma indireta ou não intencional. Não se trata de fenómeno recente, por ser esse o terceiro ano de titularidade da professora com a turma. Exigências e (des)valorizações mantidas estáveis, porque não interrogadas, impactam a cultura infantil, e condicionam-na a uma cultura escolar restritiva, facilmente notada na dimensão socializadora e na organização dos tempos, espaços e materiais para brincar/jogar da escola.

No todo, são crianças sujeitas a um controle externo para que permaneçam quietas, com baixos índices de livre expressão corporal e de mobilidade. Há ainda um controle interno – pessoal -, gerador de notável esforço para cumprir com os requisitos de bom aluno: manter-se sentado e calado, a não ser para responder questões que lhe sejam apresentadas ou mesmo as apresentar, se pertinentes à atividade executada.

As pequenas conversas com os pares, geralmente relacionadas às atividades desenvolvidas e às movimentações que fazem na própria cadeira parecem ser artifícios para suportar as horas de atividades relacionadas ao currículo previsto, ou à metodologia que o concretiza.

Para além das aulas de Educação Física, são raros os momentos em que vivenciam atividades curriculares no espaço do pátio. Exceções ocorrem em dias festivos. Durante as entrevistas rememoram com espírito crítico o jogo da caça ao ovo, por ocasião da Páscoa, quando foram tomados por grande frustração devido a gestão didatizada de uma atividade apresentada como lúdica, entretanto reduzida ao cumprimento tutelado, por alguns dos pares, de um percurso sem quaisquer desafios. *“Na Páscoa eles fizeram um jogo que nós tínhamos que encontrar os ovos da Páscoa, havia o saco do 3º A e do 3º B.”* P5♀9G1. *“Eu não gostei do jogo caça ao ovo porque só puseram a jogar três de cada turma, imagina para vinte e quatro, três para vinte e quatro é muito. E... em vez de jogar duas turmas ao mesmo tempo, jogávamos... jogava uma turma com os vinte e quatro, procurava, encontrava, a*

caça ao tesouro, depois quando essa turma encontrasse, descansava essa turma e ia a outra.” P4♂8G1.

Formalmente, há três períodos semanais de Educação Física, ansiosamente esperados pelas crianças. Nesses desenvolvem atividades físicas planejadas e orientadas pelo professor específico, atento ao componente lúdico das vivências.

Essas aulas constituem as únicas oportunidades de uso do espaço com a privacidade necessária para desenvolverem jogos, brincadeiras e atividades corporais de maior amplitude. A garantia para que sejam realizadas no ciclo completo, ou seja sem as interrupções comuns nos recreios, é dada pelo professor, que busca uma mediação que não seja omissa ou invasiva. Esses elementos educativos: a garantia do espaço necessário e uma prática pedagógica vocacionada a fazer emergir a consciência corporal, bem como as potencialidades subjacentes, de entreaajuda e autonomia, preservando-se o componente lúdico das vivências, fomentam momentos entusiasticamente expetados pelas crianças.

Também nesses concentram-se as melhores oportunidades de movimentação, tão seguras quanto desafiadoras às crianças. A área que, quotidianamente, disputam com mais de uma centena e meia de pares, torna-se exclusiva, apropriada com um plus de autonomia e bem estar no contexto de uma aula que não exige silêncio e imobilismo.

A metodologia participativa, apresentada pelo professor, é claramente compreendida pelas crianças. Organizadas em pequenos grupos são elas a proporem movimentos de aquecimento. Do início ao final das aulas envolvem-se intensamente, sem exceções, e padrões motores distintos não são fatores de exclusão, ou de notabilização. Ao evitar julgamentos por méritos, e promover ações de entreaajuda em grupos, assegurando margem para iniciativas autônomas, o professor cria um ambiente de espontaneidade, que preserva padrões motores distintos do binarismo certo ou errado.

Aulas planejadas com objetivos de inclusão e de respeito às diferenças evitam que crianças, com um conjunto menor de habilidades psicomotoras, sejam deixadas de lado pelos pares. Atividades com passes de bola, por exemplo, são desenvolvidas a partir de uma organização que prevê a participação de todos os elementos dos grupos. São instigadas a criar, a propor e a experimentar habilidades e possibilidades psicomotoras, também a interagir amplamente com os pares, na

medida em que são oferecidas condições equitativas de participação e de valorização individual e coletiva, preservando-se o caráter lúdico das vivências.

O foco nos processos vivenciados e não no desempenho do colega, ou mesmo na formação segregadora de grupos, faz com que constrangimentos habituais em sala de aula percam força, e nas brechas sejam produzidos esforços de entendimento. A mediação atenta, afetiva e presente do professor favorece uma aula em que o êxito individual não se sobrepõe à participação possível e engajada de todos.

Essas aulas concretizam a convergência no exercício dos ofícios de criança e de aluno. São valorizadas e referenciadas pelos participantes, sem exceções, como tempo prazeroso, desafiador e de aprendizados. No dia a dia da sala de aula as crianças mostram-se exigentes umas com as outras, entretanto nessa situação curricular específica, a diversidade de habilidades envolvidas subverte categorizações sedimentadas, e os respectivos status sociais. Ao que parece, o desejo e o prazer envolvidos nas atividades físicas sobrepõem-se ao foco do alto desempenho que rege as vivências em sala de aula. Nota-se que não se trata apenas da execução do ato, da ação física e das habilidades em questão.

Atribuem sentido às vivências porque valorizam-nas, adicionam-lhes um componente simbólico e incrementam-nas de acordo com as suas especificidades sociais geracionais, no que são estimuladas pelo professor. Esse acompanha os grupos, orienta e incentiva seus participantes, diante do que fazem questão de mostrar-lhe o que já dominam, eventuais dúvidas e aquilo que, por livre iniciativa acrescentaram ou pensam em acrescentar às atividades. Não há apressamento nem a repetição de movimentos impostos verticalmente.

Ainda que em sala de aula voltem a replicar um modelo individualista, competitivo e meritocrático, do qual participam desde o primeiro ano, essas aulas contém notável força transformadora e de reencontro com o “eu infantil”, retido por limites estreitos nos demais momentos da vida escolar.

As possibilidades de jogos e de brincadeiras, como os recreios e as aulas de Educação/Atividades Físicas, estão condicionados ao clima: quando chove não podem ir à área aberta, quando está quente, com sol, também não. “[...] *quando está a chover não podemos ir porque está muita chuva e depois podemos ficar constipados.*” P1♂9G2. “*Por isso quando está a chover eu acho que não é uma boa coisa, por isso, é que quando começa a chover, por exemplo, está sol, mas depois*

começa a chover, como aconteceu hoje, eu como vejo, por exemplo, os meninos da creche têm de ir para o polivalente, então vejo só, nós todos vamos ter que ficar no tapete vermelho, vou para logo para a sala, vou a correr para a sala, não consigo...” P2♀9G2 “Eu gosto de jogar futebol enquanto não é a parte do meio-dia porque depois na parte do meio-dia está muito calor na parte no campo de futebol e mesmo quando está a chover não podemos ir porque está muita chuva e depois podemos ficar constipados.” P1♂9G2 “E também às vezes quando está muito sol, muito sol, não podemos ir porque está muito sol...” P1♂8G1

Nota-se uma grande dificuldade das auxiliares para manter as crianças no espaço coberto. Assim, os dias de chuva alteram profundamente a rotina escolar e desagradam adultos e crianças: “[...] em dia de chuva não é tão divertido. “é uma chatice, é tudo uma confusão, especialmente com os ciganos. Temos o ATL que é uma parte onde está fechada...” P1♂9G2. “O recreio na chuva é, não é assim muito divertido porque não podemos estar no parque, não podemos jogar basquete e ao fim de um tempo, dentre muitas pessoas, muitas pessoas a correr caímos, caímos e às vezes podemos nos aleijar muito.” P1♂8G1. “Polivalente, só quando está a chover é que se abre aquilo e também se está no tapete vermelho. E esses dois sítios é onde se usa, mas às vezes, por exemplo, os meninos da creche, já aconteceu, os meninos da creche vinham ali para o ATL, para o polivalente e entraram lá e então nós não podíamos ir para lá por causa dos meninos, então só estivemos todos no tapete vermelho. Só no tapete vermelho, então os ciganos, como estávamos todos juntos e não havia muito espaço, os ciganos começavam a nos empurrar uns aos outros. Por exemplo, nós estávamos a jogar a um jogo qualquer, estávamos sentados e são ciganos, por exemplo, todos sentados e nós sem querer estávamos a ir... a, virados para trás, a andar porque queríamos apanhar uma bola sem cair por cima deles e eles aleijam, mas nós não fizemos de propósito. E começam-nos a bater, nós não fizemos de propósito. Por isso quando está a chover eu acho que não é uma boa coisa, por isso, é que quando começa a chover, por exemplo, está sol, mas depois começa a chover, como aconteceu hoje, eu como vejo, por exemplo, os meninos da creche têm de ir para o polivalente, então vejo só, nós todos vamos ter que ficar no tapete vermelho, vou para logo para a sala, vou a correr para a sala, não consigo...” P2♀9G2. O espaço disponibilizado, pequeno para o número de crianças em movimentação, facilita encontrões, quedas e outros problemas, como a amplificação dos ruídos a níveis desagradáveis, e a

invasividade, intencional ou não, sobre áreas de jogo e de brincadeira de terceiros, com o incremento de conflitos.

Não lhes resta outra alternativa que não a de adaptar-se às possibilidades do espaço nos dias chuvosos: *“Às vezes eu e a P6♀9G1 e a “C” e a “B”, às vezes fazemos o pino na parede e a roda.”* P5♀9G1. *“[...] nós temos jogos que vimos na televisão, séries, e jogamos essas séries, quando está a chover.”* P3♂9G1. *“Quando está a chover nós costumamos só brincar na parte do tapete vermelho e no polivalente. Porque se formos para a chuva podemos ficar doentes.”* P5♀9G1 *“[...] costumamos fazer o comboio... umas pessoas agarram na camisola, tipo a fazer de carruagem, uma pessoa cada carruagem, a fingir. E temos também, em vez... e não só os comboios que também brincamos, também costumamos brincar às cavalitas, eu transporto o P1♂8G1, o P3♂9G1 transporta o “D” ou ao contrário.”* P4♂8G1. Nesta fala evidencia-se que, vez ou outra, “P4♂8G1” tem participação nas brincadeiras com os pares, de acordo com o que relata, uma possibilidade não comprovada durante a investigação. Há, de facto, tentativas da sua parte para participar de jogos e brincadeiras, e nenhuma recetividade dos colegas.

Embora mencionem os riscos à saúde de saírem à chuva, persistem nas iniciativas de correr pelo pátio, em área aberta, por vezes dentro de poças d’água. Quando jogam ou brincam, não perdem tempo, nem dedicam atenção para evitar a lama das laterais da quadra, as poças d’água, ou o piso molhado. *“Se ninguém nos ver, como ninguém nos vê, conseguimos fazer isso (correr na chuva).”* P3♂9G1.

Na primeira camada discursiva reproduzem uma lógica da cultura dos adultos, e reiteram-na, afirmando que não podem sair na chuva para não ficarem doentes. Posteriormente, e sem o uso de filtros sobre os modos próprios de pensar, dão a conhecer uma resposta que articula elementos de autocuidado e de transgressão, a qual recorrem quando estão fartos de estarem nos dois espaços cobertos: *“[...] metemos o capuz e damos uma corrida lá fora, depois voltamos cá para dentro”* P3♂9G1. *“Às vezes alguns meninos pegam no guarda-chuva e vão com o guarda-chuva.”* P3♂9G1 Entendem que o capuz os protege e os ajuda a alcançarem lugares mais distantes, nos quais podem fugir ao olhar das funcionárias. *“Se ninguém nos ver, como ninguém no vê, conseguimos fazer isso”.* P3♂9G1 *“[...] pondo o capuz, escondemo-nos atrás da pedra, depois vamos aos baloiços, ultrapassamos os baloiços...”* P4♂8G1

“P2♂9G1” diz que apesar das restrições, conseguem correr e jogar: *“Muito pouco, mas sim.”* Nos dias que se seguem a chuva e nos quais água e lama permanecem acumuladas nas laterais da quadra, são comuns disputas por uma bola ou por um objeto que a represente, entre jogadores que não hesitam em fazer desses espaços molhados uma extensão da quadra de futebol.

Nos dias de chuva as meninas dedicam-se usualmente a jogar os “jogos e séries” que veem na televisão, às rodas e a fazer pinos. Esses últimos não são permitidos por uma das auxiliares, que os considera atividade perigosa, também não aprova o uso da parede como apoio. Por saber que há tolerância das demais auxiliares, e sem depender das condições climáticas do dia, há um grupo que, habitualmente, dedica alguns minutos do recreio a essa atividade. *“Não é permitido fazer pinos, mas às vezes as auxiliares deixam.”* P6♀9G1. Meninas do 1º ano também o fazem, lado a lado, sem entretanto integrarem-se, embora sejam recíprocos os olhares curiosos entre os grupos.

Uma alternativa para alguns meninos, durante os recreios chuvosos, é acompanhar “P4♂8G1” nos jogos de mesa e de computador, disponibilizados por uma familiar desse colega, numa das salas de aula. É uma das únicas oportunidades em que conta com a companhia dos colegas. *“Também às vezes brincamos na sala, jogamos super T e isso, com o P4♂8G1, com o P3♂9G1 e com o P2♂9G1.”* P1♂8G1. *“[...] às vezes brincamos na sala, fazemos jogos, como o P1 disse, que nós, às vezes vou à sala...jogar às vezes Alex Gordon, que é um jogo de computador. E, sim, as salas também às vezes dá para jogar.”* P2♂9G1.

Detalham a participação nas situações de jogo: *“Eu jogo na escola futebol, jogo na minha casa, na minha casa jogo no computador, na minha sala de aula também jogo computador e às vezes... ia à sala com o P1 ou com o “M”, a ... do P4♂8G1 e fazemos lá pinturas.”* P3♂9G1. Neste particular, observa-se uma tendência, a exemplo do que foi manifestado pelas crianças do pré-escolar e do 1º ano, para conservar e ampliar a lembrança de vivências prazerosas. No caso, jogar computador na sala de aula corresponde a um facto esporádico, raro, que não é assim especificado.

“P4♂8G1” é quotidianamente remetido a atividades solitárias pelos pares. Excetuando-se as vezes em que é o dono da bola ou, conforme descrito, quando convida os pares para uma sala de responsabilidade da sua familiar - com acesso a atrativos lúdicos -, seus recreios são vividos em solidão e exclusão. No contexto

justifica a iniciativa, não condicionada à companhia de colegas, de frequentemente dirigir-se a esse espaço ao invés de ir ao pátio. *“Eu gosto muito de jogar no computador porque dá para nos divertirmos e entretermos a escrever textos.”*

Num primeiro momento, seu discurso idealizado remete a ter amigos, que o ajudam quando está triste, e que jogam com ele. Aponta o *“sítio dos baloiços”* como o seu preferido no pátio, também faz referência a participar de jogos como basquetebol, andebol e badminton. Constrói uma narrativa o mais próximo possível de uma posição de normalidade social, ainda que desde o início da entrevista faça comentários sobre a sua condição de alvo constante de atos violentos por parte dos pares. Com o avançar do diálogo, deixa de investir nos esforços para dar a ideia de uma pertença inexistente, e lança-se a desnudar a condição dolorosa e singular, reavivada a cada dia de aula, que o situa como corpo estranho na turma.

Instantes de liberdade são aproveitados pelas crianças em interações e brincadeiras com os pares: *“Eu gosto... os sítios às vezes eu brinco... quando a professora, o professor de Educação Física ainda não chega, eu e a P6 e a “C” e a “P2♀9G2”, fazemos rodas e pinos no campo de futebol.” P5♀9G1; “Onde eu brinco mais com as minhas amigas é no campo de futebol ou no parque e às vezes é... é dentro lá do ATL porque nós às vezes fazemos lá pinos e rodas.” P6♀9G1. “[...] quando a professora, por exemplo, vai tirar fotocópias, ela sai da sala, então começam todos, por exemplo, vai à sala do Prof. “D”, que é o outro professor do 3.º ano e então começam todos a falar, a sair do lugar, ok, também não vou culpar os outros, pois eu também falo muito. Quando a professora sai, é claro.” P2♀9G2*

Bolas levadas por elas, ou por outros pares, aparecem como o material mais utilizado nos recreios. Associam-nas a jogos desejados, muitas vezes tentados, mas não concretizados devido a diversos fatores, e atribuem-lhes significados mesclados de lembranças atualizadas, e de antecipações imaginárias de vivências expetadas.

P3♂9G1 – *Bola, as bolas, às vezes são trazidas pelos alunos, ou estão aqui, os alunos esquecem-se aqui das bolas que estão aqui há algum tempo e jogamos com essas bolas, é assim. E também jogamos basquetebol e também... usamos penas, os volantes, que é jogar badminton.*

P1♂8G1 – *É assim, eu uso sempre mais a bola e nós usamos aqui alguns, as bolas são, algumas são aqui da escola e outras são de meninos que trazem de casa e também gosto, também jogo com bolas de basquete e o badminton, com penas.*

P4♂8G1 – *Eu gosto muito de jogar badminton, basquetebol, handebol, etc.*

P5♀9G1 – *A coisa que eu uso mais na escola são as bolas de basquete porque quando nós estamos a brincar com o 3º B costumamos brincar basquete no recreio.*

P6♀9G1 – *As bolas que nós usamos na escola mais, são, nós é de basquetebol e às vezes é de futebol.*

As respostas são dadas numa sequência que parece ser de mútua confirmação, e não traduzem o absoluto predomínio do futebol nos recreios, embora sejam recorrentes as tentativas para jogar voleibol e basquetebol. Salienta-se nas narrativas, a afirmação de situações de jogo desejadas, ou mesmo buscadas com empenho, entretanto não concretizadas.

Situações reais de jogo, com a participação de adultos, remetem às vivências com o professor de Atividades Físicas. *“Jogamos com o professor de Educação Física e costumamos jogar em grupos.”* P4♂8G1.

Em meio a generalizações que amplificam factos esporádicos, atribuindo-lhes uma continuidade inexistente, há precisão na lembrança de que, quando não contavam com um professor específico para a Educação Física, poucas vezes o tempo da sala de aula dava lugar a atividades no pátio. *“No 1º ano quando nós não tínhamos Educação Física a nossa professora não fazia muitas vezes, fazia só algumas vezes.”* P3♂9G1.

Brincar às escondidinhas é uma das atividades citadas por meninos e meninas, como prática comum nos recreios. Questionados sobre onde escondem-se, a considerar que se trata de um espaço aberto, citam o corpo dos colegas e as árvores, embora o espaço convencionado como permitido, tenha apenas pequenos e poucos arbustos.

Equipamentos fixos, instalados no espaço de jogos e recreio, limitam-se ao pequeno parque infantil, de uso preferencial das crianças do pré-escolar. Há também duas balizas e um cesto de basquetebol, instalado em área de intensa disputa entre os praticantes de futebol. Levam bolas de casa, e na falta dessas, procuram pequenos pedaços de cascas de árvores, depositados no entorno dos arbustos.

Avaliam que há insuficiência de equipamentos para brincar, como os baloiços objetos de disputas entre pares, condição agravada pela conduta desrespeitosa de alguns dos pares. *“[...] Hoje até tivemos o “J”, que é um cigano, estávamos no baloiço, ele começou a tirar-nos do baloiços e a empurrar-nos, queria ser ele a andar*

no baloiço e nem esperou pela sua vez. Começou-nos a dar murros, a bater-nos e a dar-nos pontapés. E sentou-se e começou a andar de baloiço quando era a sua vez. E ele não respeita os outros colegas. Incomodou-me bastante, também fez isso a mim. Fez-me a mim e à “M”.” P2♀9G2. *“Há muitas (brigas) porque... na fila para ir para o baloiço há miúdos que querem ultrapassar à frente dos outros...”* P3♂9G2.

Conhecem a regra para aguardar a vez na fila, mencionam haver dificuldades na observância da mesma, por parte de meninos de outras turmas, e como isto os implica num contexto de confrontos, ou mesmo como alvos de agressões físicas. *“[...] Temos que ficar na fila à espera que o outro saia.”* P3♂9G2. *“Nem todos (conseguem se entender) porque o “J” está sempre a empurrar.”* P1♂9G2. *“A mim já deram-me um pontapé nas costas para eu sair.”* P3♂9G2. Consideram fazer uso legítimo dos baloiços e dos demais equipamentos do parque infantil: *“Também é nosso, quando a pré não está lá, nós podemos estar lá...”* P3♂9G2.

Os limites da quadra na qual jogam futebol são apontados como potencializadores de risco, na medida em que exigem ou permitem, alta concentração de jogadores. Inicialmente apresentam a percepção de risco associada à participação no jogo dos meninos de etnia cigana. *“No recreio são duas coisas, no recreio, os... no recreio, no campo de futebol quando estamos a jogar futebol, os ciganos que estão a jogar fazem muitas faltas, mas faltas que aleijam mesmo.”* P1♂9G2.

O uso da quadra é predominantemente masculino, apenas duas meninas do 1º ano tem participação habitual nesses jogos. Ambas apresentam boas habilidades nesse desporto.

A ideia, que pode ser comum entre profissionais de educação – numa referência ampla e não dirigida ao conjunto de professores da escola -, de que são suficientes investimentos mínimos na rede de escolas, radicada na lógica de que o espaço não é determinante à qualidade do processo, nem mesmo compete às crianças manifestações a respeito, dissemina resignação e atua como garrote sobre a participação infantil.

Considerando-se exceções, poderia ser maior ou melhor aproveitada no contexto, a atenção aos pontos de vista das crianças sobre as vivências que protagonizam. Por ser assim suas leituras de mundo são partilhadas essencialmente com os pares, e pouco consideradas como direito e mais valia ao processo educativo a que se propõe a escola. *“É isso que eu falo com o “G”, às vezes,*

porque... eu acho que esta escola é muito pequena para o que tem. É que tipo, estão pessoas a jogar basquete e há outras pessoas que estão lá a correr e já muitas vezes essas pessoas se magoaram lá.” P3♂9G2. “Ora bem, eu acho que aqui vou fazer uma grande reclamação, eu vou reclamar um dia à Professora “G”, que é a diretora, que é assim, o espaço dos meninos da creche é muito perto dos jogos de basquetebol e quando eu jogo basquetebol com amigas minhas pode causar, aleijarmos os meninos da creche, que são mais frágeis e se o aleijarmos eu acho que devia haver, o espaço deles devia ser mais separado dos jogos onde há bola porque quando nós jogamos há muitos meninos da creche que andam para aí e nós podemos aleijá-los. Nós ficamos num grande castigo e eles ficam muito magoados, eu acho que um dia vou reclamar à diretora.” P2♀9G2.

“P3♂9G2” aponta para a questão do espaço como a problemática e a solução para que “se chateiem menos na escola”: “Ser maior a área escolar porque assim nós tínhamos mais espaço e aí já não se andava a aleijar aos outros.”

Conciliam preferências com possibilidades: *“Brincamos ao que gostamos e, ao que podemos brincar aqui.” P3♂9G2.* Aos olhos de um observador atento às vivências escolares e às narrativas das crianças, descortina-se uma rotina pouco favorável à diversificação de possibilidades interativas e no uso do ambiente.

Na continuidade das questões relativas ao espaço, apresentam como sugestões para que possam brincar e jogar mais na escola: “uma quadra de tênis, uma de voleibol para as raparigas, tênis de mesa e sala para ginastica acrobática sem os rapazes,” assinalando que o uso “não seria nos recreios”. Também “mais campos de futebol com os melhores jogadores do mundo” Articulam elementos de uma realidade possível com o que sabem ser do campo ficcional, e nisto afirmam o exercício de ser criança, liberto do compromisso com os limites da racionalidade.

Nesse exercício de refletir sobre os limites e possibilidades do ofício de criança na escola, estabelecem uma posição de categoria, mostram-se a vontade e menos condicionados a seguir um roteiro de pensamento e linguagem que não é o seu, mas o de outra geração.

P2♂9G1 – *Eu gostava que a escola tivesse outro tipo de... por exemplo, podia ter uma quadra de ténis.*

P1♂8G1 – *Eu achava que podia ter campo para tudo o que era... não só para nós jogarmos, mas sim para as raparigas jogarem voleibol.*

P2♂9G1 – *E ténis de mesa.*

P5♀9G1 – *Eu gostava que na escola houvesse... não é no recreio, uma sala própria para fazermos ginástica acrobática sem os rapazes, que assim os rapazes podiam aprender a fazer as coisas que as raparigas fazem melhor.*

P1♂8G1 – *Eu gostaria muito que tivesse... aqui um campo de futebol enorme com os melhores jogadores do mundo, do Barcelona e do Porto, gostaria que tivesse isso.*

P4♂8G1 – *Não, podia ter um placar a dizer “confronto” depois mostrava o símbolo de uma equipa e símbolo doutra e depois já estava feito.*

E – *Ok. E por fim, gostaria de saber o que pode ser feito aqui na escola para que vocês se chateiem menos uns com os outros?*

P3♂9G1 – *Haver auxiliares aqui, no campo, haver um árbitro que era para quando fosse falta ele arbitrar.*

E – *Um árbitro adulto?*

P3♂9G1 – *Sim.*

P5♀9G1 – *No campo de futebol, devia, em vez de, ser como nos campos da rodovia, que é para depois, com relvado artificial, que é para depois não nos aleijarmos assim muito.*

P3♂9G1 – *Mais uma coisa era só ter relvado artificial que era, mas nós também tínhamos que trazer uma... e haver nas casas de banho mais banheiras, que é... e haver banheiras que dessem mesmo para nós estarmos a dar banho ao fim de um jogo de futebol.*

P? – *A tomar banho, não é a dar banho.*

P3♂9G1 – *Sim, para nós irmos para a sala frescos e então também temos que trazer chuteiras que é porque senão íamos estar sempre a cair e temos que ter sempre uma bola aqui...*

E – *Bola da escola?*

P3♂9G1 – *Sim, sempre das melhores e sempre estamos lá a ter as balizas, como tem agora depois, não é... haver...*

E – *Vi vocês a jogar com um pedacinho de uma casca de árvore, também com uma tampinha. Porque que não jogam com bola?*

P3♂9G1 – *Não podemos jogar aqui à frente ao meio-dia porque a “S” não deixa, então temos de aproveitar tudo para podermos jogar futebol.*

P4♂8G1 – *O problema, porque não há tantas banheiras é porque não se pode, na mesma que houvesse, não se pode tomar banho porque não há água quente.*

A observação de que não há água quente nas torneiras da escola é um bom indicador das (im)possibilidades contidas no efetivo exercício do ofício de criança, nas 8 horas diárias, ou mais, de vida escolar, não pelo fator de conforto, mas por revelar uma orientação didático pedagógica, que não faz concessões à norma de manter as crianças limpas, do início ao final do dia. Nisto tende a banir vivências de proximidade e de interação com a natureza; brincadeiras mais intensas do ponto de vista da participação corporal; experimentações com materiais não estruturados que possam produzir resíduos, sujidades ou modificações físicas nas estruturas disponibilizadas “para” esses protagonistas infantis. Esse conjunto de experimentações é determinante à socialização, ao desenvolvimento de habilidades indissociáveis das aprendizagens expetadas, bem como à humanização que nesse contexto se processa.

7.3.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas

Em sala de aula a intencionalidade educadora, dirigida às manifestações lúdicas das crianças, denota caráter mais supressivo que mediador, entretanto essa matriz autoritária não tem força impeditiva sobre as iniciativas lúdicas, estrategicamente localizadas e discretas para fugir ao controle docente.

Brincar e jogar são consideradas manifestações secundárias, reprimidas pelo bom exercício do dever docente, em nome da segurança dos seus protagonistas e do incremento dos aprendizados escolares. Neste sentido, as crianças recebem feedback positivo, que indica o correto exercício do ofício de aluno, quando lamentam o sinal para o recreio e manifestam preferência por permanecer em sala de aula, dando continuidade às atividades escolares.

Esse condicionamento, assente no uso da linguagem falada como instrumento de negação de necessidades, desejos e possibilidades, impõe notável carga de exigências às crianças. Sabedoras das expectativas docentes, contrariam características próprias e assumem, através da verbalização, posições que não são as suas. Entretanto, não conseguem manter de todo esse simulacro. São múltiplos e

extensivos ao coletivo, os indícios corporais que se opõem às palavras: ao tempo em que a voz profere um cénico desagrado pelo sinal que abre o recreio, e subjacente o desejo e a incapacidade para senti-lo, há um corpo em ação, a fechar cadernos, a afastar a cadeira da mesa, a postos para levantar-se, e sem demora dirigir-se ao pátio.

A mesma contrariedade pode ser observada nas manifestações orais, se perspetivadas para além do conjunto genérico de vozes. As primeiras lamentações, pelo recreio que está prestes a se iniciar ou pela interrupção da aula pertencem, invariavelmente, às crianças do grupo de alunos com melhor desempenho. Logo após o feedback da professora, determinado a confirmar se, de facto, permanecer em aula é o que querem, cresce o número de confirmações neste sentido. O diálogo é permeado por olhares recíprocos entre os pares, na busca de apoio social e da melhor resposta à pressão para atestarem algo com sentido contrário ao que pensam. Há convites implícitos, nesse olhares, para a ousadia de recusar um roteiro forjado. Recuam, entretanto, diante da voz empoderada dos pares que concordam em participar desse jogo ficcional e previsível, sem ferir expectativas. Alheia a essa multiplicidade de respostas, encoberta por falsa unidade, a atenção docente elege aquelas que confirmam a absolutização da aula sobre outros interesses, ou necessidades das crianças.

Numa linha discursiva conciliadora, a posição docente, demarcada da participação, ou mesmo da permissão para jogos e brincadeiras, é entendida e justificada diante do novo contexto: contam com um professor específico para a Educação Física. Resta-lhes manter viva a lembrança saudosa de momentos do 1º e do 2º ano, quando a professora os levava ao pátio para corridas.

Quando estão nos recreios a intervenção das funcionárias é pontual, e incide geralmente sobre os conflitos percebidos, sendo que muitas dessas situações tem o curso inteiramente definidos pelas crianças, participantes ou observadoras.

Diante de determinações, para interromperem jogos e brincadeiras, reagem de forma diferenciada: argumentam quando a auxiliar não lhes inspira medo, e cessam de imediato a atividade, se a ordem em causa partir de uma das funcionárias pela qual nutrem temor.

P1♂9G2 – [...] Às vezes quando é, por exemplo, duas situações, em minha casa e lá na escola. Na escola quando é, por exemplo, a “S” que toda a gente tem medo da “S” porque ela castiga mesmo de verdade...

P1♂9G21 – É pôr de castigo. E então, então, por exemplo, a “S” está a ir buscar-nos e nós estamos, por exemplo, a D.^a “M” estamos a dizer que não, que queremos continuar o jogo de futebol, por exemplo, então a D.^a “S” vai lá e nós pegamos na bola e vamos a correr.

E – [...] medo do castigo ou da “S”?

P1♂9G2 – Medo das duas coisas.

E – Qual é o castigo que vocês querem evitar?

P1♂9G2 – Pode nos pôr no tapete vermelho sentados, só mesmo os que estão a jogar futebol.

E – O recreio todo?

P1♂9G2 – Sim. O próximo recreio. E também em minha casa quando era o meu pai, porque agora já não está lá, quando ele lá estava eu e a minha irmã estávamos... um dia fomos para a garagem buscar uma bola e começamos a brincar e sujamos tudo para levar a bola e o nosso pai estava a chegar que ele deu-nos um toque, já tínhamos telemóvel. Então, ele ligou-nos e nós, que medo, porque ele bate-nos, a mim já me bateu com a fivela do cinto, com a minha irmã já lhe deu de colher de pau que nem sequer é para bater, é para cozinhar. Nós tivemos que limpar rápido, também a parte da cozinha era pequena, eu ia mesmo a esfregar à pressa, a minha irmã ia limpar metade das paredes porque ela não conseguia limpar as paredes todas, eu limpava o resto, eu “o teto ninguém repara”, o teto só limpei metade porque depois ele chegou...

O contexto de vida das crianças, dentro e fora da escola, é adverso às linguagens expressivas. Corpos em movimento produzem barulho, alteram a disposição do mobiliário e registam marcas do seu ser e estar no ambiente. Há, entretanto, uma geração que por não tolerar essas características recorre a práticas disciplinadoras, suposta como emancipadoras, ou indispensáveis à superação do que é entendido como “imaturidade infantil”. Ao fazê-lo recorre aos mesmos mecanismos sociais que outrora interferiram nas suas formas de ser e estar criança. É sobre essa repetição de paradigma, e alheamento a uma condição existencial, que a geração adulta define diretrizes de participação no processo de educação formal e informal da infância. Uma intervenção frontal, vertical, através de ostensivo exercício

de poder, um poder que, conforme a tradição, não recusa ser violento, onipresente e insensível à criança.

Quanto às interações adulto e criança, nos diversos territórios educativos, é difícil não perceber apego à hipótese, não problematizada, de que intervir punitivamente se faz ferramenta indispensável para disciplinar, educar e humanizar.

Eventualmente uma das funcionária propõe jogos e brincadeiras nos recreios. *“A “M” às vezes brinca connosco e sabe o que nós precisamos e outras vezes ela tenta brincar connosco, mas depois ela faz brincadeiras que nós não gostamos.”* P6♀9G1.

Intervenções centradas no uso arbitrário do poder adulto são observadas pelas crianças, entretanto somente se transformam em objeto de atenção quando, circunstancialmente, mobilizam o segmento familiar. *“A “M”, ela uma vez, uma rapariga... ela não... espetou-a contra a parede, ela rebolou porque... eu sei isso porque a minha mãe tinha uma amiga, que foi essa sua filha, que era do 4º, do 4º C, a “Da”. E então o pai dela estava em altifalante, a mãe estava a falar com ela e a “M” quando ouviu o que ele disse fechou-se na arrecadação, com medo.”* P3♂9G1.

Quando ocupam os baloiços e protagonizam conflitos devidos a impasses sobre quem vai andar e quanto ao tempo de permanência no brinquedo é comum que recorram às auxiliares: *“[...] uns vão, por exemplo, chamar uma auxiliar porque um menino está há muito tempo e depois o menino, o outro rapaz põe-se à frente dele, põe-se no seu lugar.”* P2♀9G2. *“[...] no baloiço há sempre funcionárias, nós vamos sempre chamar funcionárias por causa do baloiço. [...] às vezes as auxiliares dizem-nos assim “sabes, antes só se podia andar cinco segundos, dez segundos que todos os meninos”... Dez baloiços.”* P2♀9G2.

A intervenção pode ser no sentido de reorganizar a fila, definir o tempo de permanência de cada criança, ou mesmo de retirar do brinquedo crianças consideradas merecedoras de punição.

Um dos critérios utilizados para definir o tempo individual nos baloiços é o da contagem coletiva. Na sequência, os pares cercam o brinquedo para apressar a troca. O tempo definido pelas auxiliares é considerado irrisório pelas crianças. Estar no baloiço torna-se uma atividade mecânica, que não permite desafios corporais, nem mesmo as interações que tanto gostam, como passar por baixo no momento em que o mesmo atinge o seu ponto mais alto; andar em duplas no mesmo assento;

impulsionar para atingir a maior altitude e velocidade; tocar nas mãos do colega que baloiça-se ao lado, etc.

São dois baloiços para a totalidade de estudantes, ocupados, nos recreios, por quase 50 crianças do pré-escolar. As demais os utilizam nas diferenças dos horários de entradas e de saídas dos recreios, bem como do horário de almoço.

No refeitório, enquanto as crianças da pré-escola almoçam, outras aguardam a sua vez, porque não há lugares para todas. Assim que termina a refeição a maioria corre para o pátio, de forma a melhor aproveitá-lo. Nesses momentos podem utilizar os baloiços com maior liberdade, na medida em que a maior parte das auxiliares está dedicada à cantina. A funcionária destacada para monitorar o pátio posiciona-se sob a área coberta, de onde tem uma visão à distância dos demais espaços. Nesse horário não é permitido às crianças o uso da quadra localizada na outra lateral da escola.

Não contar com um adulto por perto pode ter uma representação de liberdade: [...] *acho que quando não está nenhum adulto, podemos fazer o que quisermos, passar pelo meio do campo de futebol, andar por cima da rampa, esconder-nos e etc..*” P?G1. *“Eu acho que quando nós estamos mais livres é quando não temos um adulto por perto, que é para nós nos sentirmos livres, sem o peso, sabes, de termos que... estar aqui dentro, ao nos baterem, ficar aqui dentro fechado para nós não batermos...”* P3♂9G1. *“Eu gosto mais de sem estar um adulto lá porque podemos fazer assim umas asneiras que com um adulto depois ficamos logo de castigo e às vezes é uma semana ou um mês.”* P5♀9G1.

Entretanto, um ponto de vista diplomaticamente apresentado antecede essas narrativas: “[...] *há adultos nos recreios para nos proteger*” P1♂8G1. Segue-se um intermediário, que postula prós e contras. *“Ter, é mais seguro, se calhar, mas por outro lado, não.”* P?G1.

A ambivalência em relação à presença das funcionárias é uma constante e oscila entre a sensação de que se trata de um suporte que confere segurança, e também tolhe ações espontâneas: *“Eu não gosto muito quando as auxiliares, às vezes outras vezes gosto, mas às vezes não gosto muito das auxiliares quando estão ali, por exemplo, no 2º ano que eu gostava de me molhar com o bebedouro, mas eu não posso por causa das auxiliares. As auxiliares dizem “vais ficar de castigo, vais ficar de castigo, vais ficar de castigo.” O que é que eu vou fazer?!”* P2♀9G2.

Além de referirem questões de segurança, associam a presença das auxiliares nos recreios ao cumprimento das normativas da escola: *“Ora bem, a coisa que se mais nota, quando brincam, os adultos... as auxiliares que vão lá e vão, estão a tomar conta porque nós não podemos estar no recreio todo sem ninguém. Ah e na entrada para ir para o recreio, nós também temos lá uma auxiliar porque senão vão todos à casa de banho de uma vez e há alguns que fogem e vão lá para cima para a sala, mas não podem, quando é intervalo é intervalo.”* P2♀9G2.

“P1♂9G2” faz referências a mediações pouco precisas nos recreios, nas situações em que a brincadeira passa à conflito, e por indução de condutas dissimuladas desses protagonistas. *“Às vezes não percebem porque é que eles começaram à batatada, como o meu pai diz. E então, então elas, então, como ele... elas não percebem, elas às vezes põem de castigo a pessoa que não era o culpado, como já... Comigo e com o “P3♂9G1”, ele estava assim, ele estava a bater-me e a funcionária percebeu mal, depois ela percebeu melhor, ela estava a perceber mal porque não fui eu que lhe bati, ele é que me bateu, só que ele... só que ele como é tão frágil e sabe fingir tão bem que ficou aleijado, ele fingiu isso e então...”* P1♂9G2.

Ao tempo em que elencam os muitos castigos a que estão sujeitos, quando jogos e brincadeiras avançam para situações de conflitos, ou mesmo quando desrespeitam normas, identificam que retirar do recreio é o meio mais eficaz para fazer cessar a situação problema. Consideram ser parcial o resultado de separar os pares em conflito, porque logo retornam ao mesmo. Também do “meter de castigo” P3♂9G1, na medida em que há uma tendência a fugirem do mesmo. *“Mas às vezes de castigo nem resulta, porque alguns meninos passam por baixo do banco e vão a correr de gatas.”* P4♂8G1. *“É assim, meter de castigo... meter de castigo é nós, meter-nos sentados ali como naquelas paredes, mas às vezes há pessoas que escapam, há pessoas que elas estão, vão, estão ali, vão às vezes ali ver e eles vão a correr e tentam escapar para o recreio.”* P1♂8G1.

Ao dimensionarem o tempo em que permanecem de castigo penetram num campo que parece próprio do exagero ficcional, estendendo a possibilidade para até um ano. *“Ui, às vezes até uma semana, duas semanas. As vezes até um ano.”* P3♂9G1. Questionados, ajustam a informação, para entretanto voltar a referir a longa extensão que podem atingir os castigos. *“Um mês, dois meses ou uma semana.”* P3♂9G1; *“Até acabar o ano.”* P1♂8G1.

Em livre interpretação, é pertinente pensar-se numa condição de ameaça ou mesmo de restrição permanente, imposta à turma, numa espécie de pena contínua, que retira possibilidades, até que todos apresentem a conduta esperada. Essa ideia de perda ou de restrição, na decorrência de comportamentos a margem das expectativas docentes, pode alimentar a ideia de que os castigos são contínuos ou duradouros, bem como de que parâmetros opositivos circunscrevem os papéis geracionais.

Conforme evidenciam os depoimentos, o recreio é um tempo-espço de tensão permanente, para todos os que o vivenciam, carente de tentativas que o percepcionem através de outras formas de organização, e de mediações até então silenciadas.

Um dos participantes da entrevista mostra-se crítico diante de orientações no âmbito familiar, que reforçam o exercício do ofício de aluno e são impeditivas do brincar: *“Eu detesto quando têm adultos. Sim porque... que sem adultos posso fazer sempre, às vezes, o que me apetece e com adultos eles, quando nós chegamos da escola têm de dizer “menino, P1, fazer os TPC” e eu nunca posso ir brincar.”* P1♂8G1.

Por vezes jogam com o professor nas aulas de Educação Física, do que gostam imenso. A mediação dessas aulas é também destinatária do reconhecimento de todas as crianças da turma, nas possibilidades lúdicas, de autonomia, de respeito às suas efetivas capacidades e características.

CAPÍTULO VIII – A VOZ DA EDUCADORA E PROFESSORES

8.1 – Educadora da Pré-Escola

8.1.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno

8.1.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno

As crianças da turma são descritas como “[...] meigas, curiosas, participativas, bastante empenhadas também, interessadas”, e o grupo como “bastante dinâmico e empenhado”. Ressalta haver espírito de entreajuda entre as crianças, e que “[...] nestas idades eles gostam muito, muitas vezes recorrem à chamada queixinha, para chamarem a atenção, é uma forma de chamar a atenção, gostar de contar o que o outro fez mal, o que aquele, sempre mais o que fez mal e nunca o que fez bem, não é(?!), raramente.”

A excecionalidade de relatos, ou de testemunhos das boas ações entre pares, a contrastar com a frequência de informações sobre atos transgressores e conflitos se faz notar especialmente nas narrativas docentes que dizem respeito ao 1º CEB.

Reconhece o gosto das crianças pela Educação Física, ou Psicomotricidade, como diz em outro momento, ministrada pela própria: “[...] acho que gostam muito da Educação Física, adoram, aliás, lembram-me... porque muitas vezes é assim, se eventualmente, por qualquer motivo a gente isto, às vezes sofre alteração, não é(?!), as rotinas nem sempre... eles, enquanto não fazemos, nem que seja só ir lá tapar um burquinho, eles não se calam... temos que ir porque vamos para aquele polivalente.”

Dentre as atividades extracurriculares refere o gosto pelas aulas de Música, nas quais o professor introduziu o ensino da flauta. Ressalva que, após a troca de docentes, as crianças deixaram de falar na Música, o que interpreta como uma possibilidade de que o gosto não se tenha mantido.

Em sala de aula aponta a área da casinha e das construções como as preferidas das crianças, ressaltando que adoram todas as áreas. Salienta seu papel

enquanto educadora para conduzir um processo criativo e consonante com as exigências curriculares: “[...] é evidente que eu acho que eles até gostam, mas, repare, muitas vezes [...] eles vão desenvolvendo as competências e desenvolvem as competências, mas às vezes nós temos necessidade de dar um ou outro conteúdo que tem que ser um pouco imposto, não é(?!), é evidente que isto foi escolhido por eles, mas depois a escolha do conteúdo que vai ser trabalhado é meu, neste caso é do educador... [...] imaginemos na Música vou dar os sons altos e baixos, eu escolho o conteúdo a ser trabalhado, agora a forma como o trabalho é que tem que ser mais ou menos criativa, portanto isso tudo depende. Claro que há dias que eles adoraram o dia da Música ou o dia da... e que vamos trabalhar a Matemática, adoraram o jogo que fizemos na Matemática. Se for a outro dia, que não foi tão criativo e possivelmente nem gostaram tanto, não é?! Pronto, mas assim, gostar, gostar, das áreas, eles adoram ir para as áreas de tarde... Qualquer área, adoram ir para as áreas. Claro que neste momento, nesta turma, eu também estou... sinto um pouco a pressão da ida para o 1º Ciclo, e há conteúdos que eu quero desenvolver, que quero trabalhar com eles, que acho assim “pá, ainda não trabalhei bem aquilo com eles”, e ando mais pressionada um bocadinho.”

Os recreios são uma das grandes preferências das crianças na escola. Dias chuvosos implicam em alterações e restrições nas formas de vivenciá-los. “Eles adoram ir ao recreio. Quando chove, a escola não está muito preparada para... não tem espaço, tem ali um espaço, mas é ocupado por os meninos do 1º Ciclo, mas depois, como há muita confusão não deixo ir para lá. Portanto quando chove eles ficam, para não estar dentro da sala sempre, fazem o intervalo, levam os joguinhos de construção, os materiais e vão até ali... e ficam no corredor, como é grande.”

Em relação ao que não gostam na escola, a educadora diz não ser capaz de precisar. Referencia, especificamente, a impossibilidade de irem ao recreio em dias chuvosos. “[...] não gostam quando chove, agora, de atividade, o que é que eu posso dizer(?!), é assim, se perguntar... [...] Porque eu pergunto-lhes muitas vezes “gostaram?”, por exemplo, quando eu faço avaliação, tudo tem a ver muito com a forma como, muitas vezes, a atividade se desenrola. Se perguntar à sexta-feira, quando eu faço a avaliação à sexta-feira, das atividades que foram desenvolvidas durante a semana, “à segunda o que fizemos? À terça...”, “qual é a atividade que gostaram mais, eles depois tentam lembrar-se e dizem porque, ou porque foi... mais imposta ou porque não deu azos a que eles interagissem tanto, ou porque a aula foi

dada assim um pouco mais tipo aula, mais dirigida para absorver, portanto, nas idades deles, de facto, eles, tem que ser tudo muito mais lúdico, pelo jogo, pronto. Penso que será essa a parte... mas agora daquilo que eles mesmo não gostam, não sei dizer. É assim, concretamente, concretamente... da parte da tarde, portanto, não gostam quando chove porque não podem ir para o recreio, gostam... ali não gostam muito de estar naquela sala extra... da componente porque é muito pequenina porque têm que estar muito calados.” A pequenina sala da componente é utilizada em conjunto, pelas duas turmas de pré-escola, o que soma quase 50 crianças.

Algumas atividades específicas, dentro de cada área parecem ser-lhes mais atrativas: “[...] eles gostam muito de ir aqui para a mesa do capitão. Porquê?! Tem a ver com o projeto, criou este ano este, mas pode ser outro. Portanto, aqui neste caso [...] tem aquele cantinho que eles gostam muito de ir fazer pesagens e havia outros materiais, os ímãs, eles gostam de ir, que é a área das ciências, que eles têm ali, gostam de ir para o computador, só pode ir um, mas vão. Também mesmo assim, gostam de ir, apesar deles ouvirem muitas histórias, gostam de ir também para os livros, para a biblioteca, acho que é um espaço que eles às vezes estão recolhidos. Outras vezes gostam de ir dois ou três... Como não podem ir para a casinha que não cabem, só cabem quatro, vou ver, estão no sofá a brincar.”

Diante da regra, que limita o número de crianças na área da casa, encontram alternativas e transformam o espaço da biblioteca: “Como tem um sofazito, eu reparo que eles não quiseram nada ir para lá ver livros, não, é para ir brincar, as mãezinhas, as... e estão ali...”

Quando formam grupos com amigos próximos, em uma das áreas, tornam-se mais barulhentos, de acordo com a educadora: “[...] eles têm os seus interesses e simpatias, nota-se, por exemplo, se vai um grupo que eles já se conhecem para uma certa área, nesse dia há lá uma barulheira... porque estão mais... quando vão outros elementos com quem eles não interagem tão bem, não têm, não há tanta afinidade, entre pares, a coisa é mais calma, quando tem mais afinidade uns com os outros... é uma sarrabulhada! Às vezes, estou a pensar principalmente nas construções e na... onde há mais barulho é sempre na casinha, na casinha das bonecas, podem ir seis porque depois escolhem o que fazem, um é o pai, a mãe, outro é isto, aquilo... há aí um jogo onde há, pronto, há sempre... é um faz de conta, é um... e se o grupo for... que vai para lá forem, de facto, muito mais chegados é onde há mais barulho, mas eles também fazem. Agora, claro, muitas vezes não

coincide, não coincide porque eles sabem que o grupo, por exemplo, estiveram seis na casinha e esses seis são... lidam muito bem uns com os outros e gostam de estar juntos, no dia seguinte vão escolher outra área, mas na área que escolhem já não podem escolher seis, porque nalgumas áreas só sabem quatro, portanto, alguns já vão ficando de fora por, estás a perceber? Portanto o mesmo grupo nunca pode seguir.”

O convívio entre a educadora e a maior parte das crianças atinge quase 3 anos. Esse fator, aliado a outros, permite a afirmação de um estilo muito próprio de trabalho educativo, ao qual as crianças parecem estar familiarizadas.

A educadora apresenta a ideia de que talvez as crianças não brinquem o suficiente porque passam muito tempo na escola, uma instituição com lacunas, especialmente na parte não letiva, após as 15:30 em que “[...] o material não é adequado.” Também mostra-se crítica à demasiada proteção familiar. “*Chegam imaturos, os pais não os deixam crescer. Só lhes sabem fazer as vontades.*”

8.1.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer

A turma, em sua maior parte, tem um percurso comum de 3 anos com a mesma educadora. Essa revela adotar uma planificação conjunta com as crianças: *[...] planifico com eles no início do ano, que é para depois saberem. Portanto, isto tudo é sempre muito negociado com eles... os dias específicos de fazer alguma atividade e há uma atividade que é marcante no dia. Portanto, à segunda é Música, não quer dizer que não haja outras atividades, mas a mais marcante à segunda é Música, à terça é a Matemática e as experiências, estão-me sempre eles a lembrar, é o dia das experiências, à quarta é a Educação Física, à quinta é a hora da leitura, do conto, da exploração, ligada mais à Língua Portuguesa, como eles dizem, e à sexta-feira é o dia das artes, ou seja, do teatro, da dança, pronto, agora... expressão, umas expressões plásticas mais elaboradas que se pretendam fazer. Claro que eles como sabem essa... essa rotina, que foi implementada no início do ano e com quem nós falamos e falamos e implementamos, portanto, eles sabem, se for perguntar a eles qual é o dia que gostam mais, gostam do dia da ginástica.”* A

aula de ginástica é desenvolvida pela educadora, que também a denomina de Educação Física ou de Psicomotricidade.

A passagem das crianças para o 1º CEB representa pressão para desenvolver conteúdos: “[...] *há conteúdos que eu quero desenvolver, que quero trabalhar com eles, que acho assim “pá, ainda não trabalhei bem aquilo com eles.”*”

Reconhece ter uma forma dinâmica de trabalhar, organizada em rotinas, apreciadas pelas crianças – “[...] *também eles adoram rotinas nessas idades.*” “*E a rotina é sempre, é sempre não, sofre alterações... [...] é, portanto, desde a entrada deles na sala de aula, que faz parte: é os bons dias, o marcar o calendário, o vermos que dia é hoje, o mês, o ano, ver se está o calendário do tempo, se está chuva, se está sol, como é que está o tempo, marcar as presenças, porque eles vão ali fazer o nome deles no quadro das presenças, depois eu tenho um livro onde faço... [...] chamo... vejo os meninos que faltam. Aliás eles agora já estão até... a estimativa, “Professora, falta a estimativa”, que é ver quantos faltam, que eles vão dando pistas e depois... não é?! E depois vamos ver, no fim de eu contar, eu digo “faltam dois” e eles já conseguem contar para trás, e se são vinte e dois, faltam dois, então só estão vinte. Pronto, isto já foi, no fundo isto lá está, é Matemática, foi tão trabalhado que eles já conseguem fazer isto mecanicamente. [...] de seguida eu trabalho em grande grupo, que é no tapete, o grande grupo, é a atividade, digamos, principal... aproveito a parte da manhã até à hora do lanche e se for a nível da história, trabalho a história, o que eu pretendo nesse dia dessa história, desenvolvemos... Entretanto, chega a hora do intervalo, tomam o leite, recreio e depois vimos concretizar, se for para... se há necessidade de fazer um registo eles, individualmente, vão fazer esse registo. Se for o registo de uma história, se foi o jogo de Matemática, nós vamos fazer a contagem individualmente ou em grupos. Entretanto, eles vão para as mesas concretizar o seu trabalho. [...] na parte da manhã é, digamos que, há uma intencionalidade. De tarde, também, tudo isto há sempre uma intencionalidade educativa, mas já são escolhas feitas por eles. Há uma escolha, eles vão para as áreas, eles colocam no calendário para onde querem ir, o seu nome, ali no registo das áreas, “eu quero ir para a casinha”, “eu quero ir...”, eles sabem quantos podem ir para a casinha, quantos podem ir para a área dos jogos, para a área das construções, para o conhecimento do mundo, porque temos isto dividido por áreas, a sala. De maneira que eles fazem escolhas porque depois essas escolhas são feitas, mas no fim vamos rever, que é pensar naquilo que fizeram, o que*

escolheram, porque escolheram, fazer uma avaliação do trabalho feito. Portanto, de tarde há uma escolha deles... Portanto, já não parte, já não depende de mim, a mim compete-me... o que é que eu muitas vezes faço(?!), portanto, compete-me estar com todos ao mesmo tempo, gerir e, aproveito, faço um grupo, portanto, como de manhã, eu senti que houve alguma dificuldade com alguns meninos em perceber a atividade que foi desenvolvida, de tarde vou fazer o reforço com essas crianças que eu vi que de manhã não estiveram tão bem e fico com esse grupinho. No dia seguinte fico com... aliás eu já lhe dei, eles têm número um, dois e três, que são mesas, e eu... ou então, se entretanto não há essa necessidade, eu trabalho “quem é, mesa número um, quem quer vir trabalhar comigo?”, vou trabalhar um jogo novo, até porque os jogos são apresentados e eu gosto de trabalhar sempre primeiro com eles para explicar como é que se desenvolve o jogo. [...] é esse reforço e essa escolha feita por eles.”

Sobre as rotinas: “As rotinas são muito importantes nesta idade. Quer na sala, quer em casa, o que eu tento sempre passar aos pais. É assim, eu nas reuniões de pais... ao longo destes três anos que vou estando com eles, eu acho que lhes vou passando um pouquinho daquilo... Porque no início, eles vêm e os pais não sabem muitas vezes como lidar com eles, e então, eu digo-lhes, por exemplo, eles chegam sempre muito tarde porque ...aos poucos os meus meninos nunca chegam tarde, eu não me queixo dos meus meninos que vêm tarde. Porque chegam uma vez, duas, à terceira vez eu estou no portão a falar com os pais. E aí é que faz a diferença porque os próprios pais começam-me a conhecer e a saber que comigo não dá para chegar tarde porque estão a levar um ralhete logo ao terceiro dia. Portanto, é assim, é mesmo assim. É se a criança está no Jardim de Infância ela não está... em lado nenhum... se há hora para entrar, há hora para entrar, por isso é que é das 9h00 – 12h00... Portanto, agora têm sempre uma justificação, adormeceu, chegou tarde, vai ao médico, portanto, eu crio um livrinho, crio uma pasta onde os pais me passam as mensagens, se querem escrever escrevem, eu também escrevo e mando na caderneta ou no envelope, que temos um envelope para meter os recados, portanto, tudo isso é posto no início aos pais. Claro que os pais, aos três anos quando a criança vem, os pais não sabem, portanto, é nossa função ensiná-los, dizer como queremos, porquê a importância do chegar cedo, o que é que nós fazemos quando... foi o que eu tentei no ano passado durante um ano inteiro, eu acho que não consegui com uma criança que eram os avós que traziam, brasileiros,

brasileiros, que hábitos maus..., aquela criança, não é por ser brasileira, mas acho que são um pouquinho todos mais para o relaxadito, não sei, olhe não tenho nada a ver com... mas é assim, deve ser, ou é porque lá não são exigentes neste ponto, mas a miúda, já é de cá, mas nunca vinha a tempo, até que eu um dia disse ao avô “olhe” porque eu expliquei o porquê o que a criança perdia, olhe ela perdia o calendário, a marcação, ela depois não sabia... porque nós é sempre o dia, viste de manhã, não é(?!), o dia, em que dia estamos, o dia da semana, a rotina, para eles aos poucos saberem, já quase todos sabem os dias da semana e quase sabem os meses do ano... Isto é tudo feito porquê(?!), não sou eu que estou ali janeiro, fevereiro, não, “estamos no mês de maio”, “amanhã...”, isto, durante trinta dias a ouvir “estamos no mês de maio”, eles chegam ao fim a saber que estamos no mês de maio. E isto sem precisar de forçar a criança. O que é que acontece, esse avô chegou um dia que eu disse “não é ela só que está a ser prejudicada, são os outros. E quando se trata, enquanto é só ela, mas é que agora já são os outros e sabe por quê?! Porque ao entrar às 9h30 ou 9h45 toda a turma fica à espera que a menina se sente, que vá marcar a presença”, porque tem que ir pôr, “portanto, é o grupo que está em causa” e ele aí tentou “vou tentar, vou tentar”, o senhor de facto mostrava uma boa vontade, mas ele não conseguia, já fazia parte, já era parte dele, portanto. E de facto aquela menina... e continua no 1º Ciclo a chegar tarde, pronto. Mas os outros tenho conseguido e geralmente os pais no início custa-lhes, mas aos pouco veem, eu explico, a gente explicando o porquê, a necessidade, o que mais faz... vir às 9h00 ou 9h15 é só uma questão de dez minutos, ou mais cedo, organizar-se lá em casa, tem que passar pela organização, a criança não tem culpa, não é?! Pronto, é esse o nosso papel também as rotinas, explicar aos pais que é importante as rotinas, mesmo para comer, para deitar e depois há outra coisa que eu faço muitas vezes, no início, com os três anos que é, mando para casa muitos panfletos, tipo fotocópias, “a importância de deitar cedo” [...], estou sempre a martelar com essas coisas, portanto, no fundo essas rotinas, que também são rotinas, que são importantes em casa, também depois vão se refletir um pouco a entender o porquê das rotinas na escola. Porque nesta idade a criança, a noção de tempo, eles só conseguem ter noção de tempo através das rotinas, não adianta dizer. Todos os dias, sabemos que nós temos uma segunda, uma terça, uma quarta, uma quinta, uma sexta, temos uma manhã, uma tarde e uma noite, portanto, isto, mas sabemos

que neste momento, de manhã fazemos isto, à tarde fazemos isto e à noite fazemos... portanto, isto é importante, as rotinas para a criança é o equilíbrio...”

O início da aula pela manhã e a tarde, assim como o fechamento das atividades diárias, dá-se no tapete emborrachado, com as crianças sentadas em lugares pré-definidos e mantidos ao longo do ano. “[...] eles habituam-se e sabem que é sempre o mesmo lugar, pronto, não há corrida para o lugar porque senão havia corrida, queriam todos ficar à minha beira, depois tínhamos que estar sempre a trocar e sempre a mudar...” No final do dia sentam-se para “rever, pensar naquilo que fizeram, o que escolheram, porque escolheram, fazer uma avaliação do trabalho feito”. [...] eles sabem que não podem repetir o do dia anterior porque o nome deles ficou hoje, quinta-feira está ali colocado, o nome fica lá, amanhã, ele olha para ali, sabe que se esteve nas construções, não vai pedir construções outra vez. Se esteve na casinha, não vai pedir, tem que rodar pelas áreas todas ao longo da semana, ele vai rodando pelas áreas todas, é isso.”

O espaço da sala de aula está organizado em áreas: “[...] pintura, a área da casinha, das construções, jogos de mesa, da biblioteca, a área da escrita, a área da Matemática: no início do ano, mediante o grupo que eu vou ter. Se tenho um grupo de três, quatro ou cinco eu adapto a sala ao grupo que eu vou ter e mediante a sala que eu tenha. Se for um grupo de três anos, eu tento dar sempre mais espaço às áreas... às áreas onde a criança vai brincar mais, juntamente com os outros, a área do faz de conta, está numa idade de se afirmar, de criar grupos, de criar laços e precisa de espaço e de criar e tem que ser áreas onde caibam mais colegas. Com grupos maiores, com mais idade, neste caso os cinco concretamente, tenho grupo de cinco, seis anos, eu tento sempre dar mais espaço às áreas repousantes, porque eles precisam de... desenvolver competências e então têm que estar concentrados ou a fazer um jogo ou um puzzle e, portanto, já... existem na mesma a área da casinha, que eles gostam muito, e a área das construções, mas são áreas barulhentas por si, são áreas onde há mais trabalho, tento sempre pô-las, as áreas de maior barulho num espaço, e as áreas mais repousantes noutro espaço. Ou seja, as áreas de jogos de mesa, que é onde eles se concentram e a biblioteca, os livros, o computador, portanto, num outro espaço na sala, também a parte de onde vão trabalhar nas mesas, também com luz, tento sempre expô-las mais à luz, não tão recolhidas. Depois, é assim, ao longo do ano eu vou mudando.”

Ao tapete emborrachado, espaço que comporta toda a turma sentada, em diferentes momentos da aula, somam-se mesas e cadeiras. Em cada mesa sentam-se entre sete e oito crianças. *“No início está tudo muito frio, a sala muito fria, pouco material, não há nada nas paredes, no início eu distribuo a sala... fica sempre, é construções, casinha, mesas, gosto de ter mesa e cadeira para todos se sentarem. [...] É assim, embora eu trabalhe com um pequeno grupo, mas há alturas em que eu preciso de trabalhar com todos ao mesmo tempo. Embora os grupos sejam, neste caso o meu, não é um grupo homogêneo, mas porque tem meninos condicionais que vão ficar mais um ano, mas eles já vão fazendo, apesar de não... o grau de exigência não ser o mesmo, há alturas em que eu explico para todos um trabalho que eles vão desenvolver e ouvem todos, se estivermos a ouvir uma música e se quisermos que eles escrevam aquela música que estão a ouvir, eles estão todos a ouvir, uns sentem de uma maneira, outros sentem de outra, não é?! Pronto, eu gosto de mesas para todos, portanto, tem a área das mesas, onde se vão sentar, tem a casinha, tem as construções e tem os jogos...”*

O critério para compor cada uma das mesas relaciona-se à idade, e assim à a condição para avançar ou não, ao 1º CEB no próximo ano. *“[...] organizo por grupos porque depois há alturas em que eu digo “grupo número um, dois e três”, são três mesas, três grupos grandes. Neste caso porque cabem. No grupo três, neste caso, este ano são os condicionais porque um trabalho que eu faço já mais no final deste período com os do primeiro é a... chamamos nós a propedêutica, um pouquinho, propedêutica que é uma preparação para irem para o 1º Ciclo. Claro que eu vou só trabalhar com aquelas duas mesas que são os que vão para o 1º Ciclo, não tem necessidade de estar a trabalhar com os outros, uma vez que... eles ainda não vão estar a forçar uma situação que, embora eles façam, mas não vou exigir e pedir a eles que sejam tão perfeitos no recorte, na colagem, na motricidade fina. Porque é isso que se pede muito, nós tentamos sempre fazer aquilo que o 1º Ciclo nos pede.”*

Uma tentativa de articulação com as professoras do 1º CEB é concretizada através de reuniões, entretanto não há indicativos de que desse esforço resultem transformações na organização da vida na escola, ou seja, o ingresso no 1º ano representa modificações brutais nas rotinas: *“[...] temos reuniões com o 1º Ciclo, são as chamadas reuniões de articulação entre a pré... e uma das coisas que nos faz chegar o 1º Ciclo é que os meninos, quando vêm da pré estão muito, querem-se sempre levantar... quer dizer, nós tentamos sempre aos cinco e principalmente...*

que eles estejam mais tempo possível sentados, porque quando vão depois aqui para um 1º ano, eles só têm o intervalo da manhã, nós estamos a lutar para que... a sala seja disposta de uma forma diferente, de maneira que permita que a criança também se movimente, de não ter sempre necessidade de ser obrigatório estar sentado. Podiam rodar, mas o que elas nos dizem é que o... o currículo está assim disposto, tem assim necessidade de dar... e não há outra forma de...”

Os locais para sentar, na ampla sala, que não conta com uma secretaria para a educadora, atendendo a um princípio pedagógico da própria, é assim gerido: “[...] o tapete do grande grupo, é o tapete de reflexão, nós sentamos, onde conversamos, é o nosso encontro. A mesa serve para trabalho, a mesa é de trabalho. De história, de tu a tu é no tapete, a conversa é sempre no tapete, estamos mais próximos, estamos mais unidos, é como fosse uma assembleia. Tapete é onde nós sentamos, onde conversamos, onde ouvimos a história, onde tiramos dúvidas, onde ralhamos, onde tudo. A mesa é trabalho. Eu sento junto deles, claro que numa fase, às vezes quando estou com uma roupa mais adequada, eu até sento com eles ((risos)), [...] e então sento-me ao lado deles na cadeira, por isso é que eu estou na cadeira, não é?! É. Mas de resto, não dá, a secretária não, não preciso. Eu tento sempre sentar, às vezes está ali uma mesinha ao lado, aquela mesa de apoio deles, é onde eu ponho lá alguma coisa, tenho o meu material sempre em cima de um armário, onde está o meu lápis, as minhas coisas, que eu tenho acesso, o furador, no armário, vou buscando e vou trabalhando... quando preciso fazer estou com eles e vou fazendo, é. Não tenho necessidade...”

Os trabalhos em grupo organizam-se com os pares das mesas coletivas. “[...] se fizermos um trabalho coletivo, quem vai, há um grupo que vai fazer aquilo, o outro fica responsável por aquilo e o outro fica pronto, e temos que nos dividir...” “[...] num jogo, três, acho que é o máximo...”

Cadernos não são utilizados pelas crianças. A pintura com tintas, anteriormente uma atividade diária, passou a ocorrer somente às quartas-feiras, por envolver um gasto de papel e de tinta considerado excessivo. Cabe aqui observar que o economicismo crescente imposto às escolas, reforça uma administração restritiva da vida das crianças. No contexto, subtraíram-lhes possibilidades de experimentar, interagir e descobrir, sob o pressuposto de que, com o crescimento – a lembrar que tem entre 5 e 6 anos -, vivências lúdicas diversificadas já não lhes são necessárias. “*Também são mais crescidos*”.

Embora não acompanhe o almoço das crianças a educadora está ciente de que o ambiente do refeitório é favorável a tensões, níveis de bem estar infantil aquém do que seria desejado, e às transgressões típicas de crianças pequeninas quando falta o olhar adulto. *“Quando devia ser, de facto, uma hora agradável, mas como são muitas crianças na mesma hora e tem que haver algum cuidado, eles... nós próprios temos dificuldades em conversar lá, portanto, penso que não devem gostar muito desse espaço.”* Avalia como sendo os momentos em que as crianças estão menos acompanhadas. Contextualiza que as funcionárias estão num vai e vem a servir pratos. *“A minha luta é para que estivesse um adulto ou dois em cada mesa a comer com elas.” “[...] porque estão a servir ao mesmo tempo levantam o prato da sopa, depois servem o prato da comida, depois vai buscar o prato... naquele vai e vem não há aquela... Portanto, o que é que se vai exigir?! Vai-se “pouco barulho”, “estejam calados”, “silêncio”. Agora, as crianças, claro, naqueles momentos em que estão sozinhos eles tentam, [...] são crianças, pequeninas. Então fazem os maiores disparates.”*

As crianças das duas turmas de pré-escola contam com uma mesa exclusiva para almoço, e com uma funcionária permanente para servi-las, que também cumpre a função de monitorá-las e obriga-las a comer toda a alimentação servida, sem perda de tempo.

Em relação à “sala da componente”, espaço exíguo em que permanecem nos dias chuvosos, nos tempos compreendidos entre o final do almoço e o início da aula da tarde, também entre as 16:00 e as 18:30, quando não há aulas de música, a educadora observa que se trata de espaço inadequado para o propósito de desenvolver atividades com o conjunto de crianças. *“[...] a sala da componente social, como é pequena, não é(?!), exige estarem mais silêncio, quando nós exigimos à crianças muito silêncio...”*

Sobre as atividades realizadas nessa sala *“[...] estão planeadas uma atividade, ou um jogo, ouvirem uma música, cantarem uma canção, fazerem um jogo de roda...”* *“Planeadas connosco, com as educadoras. Nós educadoras orientamos a... é da nossa responsabilidade toda a parte... porque as crianças são nossas, dizem-nos respeito. Portanto, depois das 16h00, as atividades que nós pedimos para, embora ela é que elabore a grelha e tudo mais, mas, no início do ano é apresentado à animadora social, [...] quais as atividades que devem fazer em dias de [...] chuva ou em dias de sol. Elas podem não acontecer...”* *“É uma animadora*

responsável e depois há mais duas ou três pessoas que são POC, (programas ocupacionais) isto é, estão pelo fundo de desemprego. Elas não são escolhidas, não são testadas, não têm qualquer habilitação para trabalhar aqui...”

A complexa composição de equipas de trabalho, assim como a diversidade de fontes financiadoras da estrutura escolar, configuram um cenário de atribuições e responsabilidades nem sempre articuladas ou cumpridas.

8.1.1.3 – Autonomia e organização das crianças

A considerar o percurso das crianças no jardim de infância, por quase três anos e sob a sua orientação, a educadora observa que “[...] conseguem resolver as coisas, muitas vezes, sozinhos. Quando não conseguem claro que eles falam comigo, e a gente tenta resolver, mas eu não imponho, eu acho que não imponho muito essa... eles já conseguem gerir as suas coisas entre eles... ou está a tentar um vir [...] falar comigo, está a acontecer o outro estar a vir “eu já pedi desculpa, eu já pedi desculpa”, portanto, já conseguem ver onde é que erraram, pronto, mas sempre há situações que é necessário a nossa intervenção, lógico. Temos de estar sempre muito atentas, é sempre. Ainda ontem, hoje, foi ontem... ainda foi ontem que eu tive que interagir com um grupo porque também houve aí uma situação de conflito que, pronto, pontualmente tem que ser resolvida em grupo. Eu tento resolver sempre em grupo, o grupo é sempre sabedor das coisas para poder ajudar a resolver também esses conflitos e ao mesmo tempo fazendo aprendizagens.”

No período da tarde a organização do trabalho permite maior liberdade de escolha às crianças. *“De tarde, também, tudo isto há sempre uma intencionalidade educativa, mas já são escolhas feitas por eles. Há uma escolha, eles vão para as áreas, colocam no calendário para onde querem ir, o seu nome, ali no registo das áreas, “eu quero ir para a casinha”, “eu quero ir...”, eles sabem quantos podem ir para a casinha, quantos podem ir para a área dos jogos, para a área das construções, para o conhecimento do mundo, porque temos isto dividido por áreas... De maneira que eles fazem escolhas porque depois essas escolhas são feitas, mas no fim vamos rever, que é pensar naquilo que fizeram, o que escolheram, porque escolheram, fazer uma avaliação do trabalho feito. Portanto, de tarde há uma escolha deles.”*

A organização no espaço de autonomia é atribuída à capacidade das crianças para observar os critérios que regulam a rotatividade nas áreas, e o limite de participantes em cada uma delas. *“[...] não podem repetir o do dia anterior porque o nome deles ficou [...] sabe que se esteve nas construções, não vai pedir construções outra vez. [...] tem que rodar pelas áreas todas ao longo da semana... [...] há um limite, eles sabem, só cabem lá, ora olham, já estão lá os quatro nomes, já não cabe lá, então, tem que escolher outra área.”*

As crianças dispõem de autonomia para trocar de áreas. Para isto vão à tabela de áreas e registam, sem ajuda, a alteração. Ao deixarem uma área organizam, criteriosamente, todo o material utilizado. *“[...] um registo de áreas onde eles têm uma tabela de dupla entrada, segunda, terça, quarta, quinta e sexta e têm as áreas que há na sala, do outro lado. Em cima têm a semana e do lado têm, isto é para explicar melhor, e então eles colocam o seu nome, adesivo, com velcro e vão colocar, à segunda, imagine, à segunda foram para a casinha, no outro dia fica colocado lá o nome, na terça-feira a criança olha e vê que foi para a casinha, não vai pôr a casinha e assim sucessivamente, não é?! [...] E é assim que eles se organizam, isto quando é uma escolha feita por eles de áreas.”*

Quando sentam-se no tapete emborrachado não há disputa por lugares. Seguem, desde o início do ano, a organização determinada pela educadora. Sobre haver autonomia para mudar de lugar no tapete ou na mesa: *“Não, nunca, mesmo no tapete, estão sempre no mesmo lugar.” “Porque era uma briga, nunca sabiam onde se sentavam, corriam para se sentar, [...] a gente vai arranjando estratégias que evitem o conflito.”*

Essa estratégia, avaliada como efetiva na evitação de conflitos, é passível de questionamento, na medida em que não autonomiza para o convívio pacífico na ocupação de espaços não demarcados. A tradição dos lugares pré-definidos acomoda à regra, e ostraciza uma prática sensível às demandas e possibilidades quotidianas. Reduz conflitos numa dada situação de aula, todavia dissocia-se das demais vivências infantis na escola, nas quais é necessária a partilha de espaços, materiais e de brinquedos. Também remete para o uso da pequena sala da componente, na qual disputam um espaço mínimo para sentarem diante de um ecrã de televisão.

8.1.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulações do ofício de criança e de aluno

Uma ação educativa prioritariamente dialógica, de atenção permanente às manifestações das crianças; a definição de regras claras, e o enfrentamento ágil dos problemas, são os eixos do trabalho docente, referidos pela educadora. *“[...] converso muito com eles e não dou azos também a que haja grande conflito, tento logo resolver as coisas em cima, não deixo para amanhã, marco muito as coisas negativas e falo com eles, tento resolver... [...] eu como imponho muito regras [...] comigo, na sala, no período que eu estou com eles não sinto essa agressividade... [...] temos é que estar sempre muito, muito atentos.”*

Mostra-se segura ao afirmar que as crianças gostam muito de estar em sala de aula e das vivências que protagonizam nesse espaço. *“Eles gostam muito... portanto, na sala gostam muito do dia, porque é assim, eu tenho, isto foi combinado com eles... [...] , eu planifico com eles no início do ano... [...] tudo é sempre muito negociado com eles...”*

Confirma-se a participação das crianças como prática importante no cotidiano da sala de aula, entretanto é legítimo escrutinar a suficiência de garantias a uma expressão autoral, não pautada por respostas aos estímulos e expectativas docentes. “Perguntas iscas” condicionam, e seu propósito não é o do livre pensamento. Observações em sala de aula confirmam o desejo de participar das crianças, algumas com capacidade de argumentação mais desenvolvida, ou mesmo em sintonia fina com o modelo de trabalho vigente, dispõem de um expensor da margem de comunicação.

A defesa de uma mediação personalizada e adequada às circunstâncias, sem perder de vista o planejamento feito, bem como as rotinas é exemplificada na narrativa sobre como dinamiza as aulas: *“[...] compete-me estar com todos ao mesmo tempo, gerir... e aproveito, faço um grupo, portanto, como de manhã, eu senti que houve alguma dificuldade com alguns meninos em perceber a atividade que foi desenvolvida, de tarde vou fazer o reforço com essas crianças que eu vi que de manhã não estiveram tão bem e fico com esse grupinho. No dia seguinte fico com... aliás eu já lhe dei, eles têm número um, dois e três, que é mesas, e eu... ou então, se entretanto não há essa necessidade, eu trabalho “quem é, mesa número um, quem quer vir trabalhar comigo?”, vou trabalhar um jogo novo, até porque os*

jogos são apresentados e eu gosto de trabalhar sempre primeiro com eles para explicar como é que se desenvolve o jogo...”

Salienta-se na estratégia adotada pela docente, a preocupação em ampliar as oportunidades de aprendizdos às crianças.

A pensar-se que seja estável o conjunto de crianças com dificuldades para realizar as atividades da manhã, faz-se pertinente problematizar a alta frequência, de redução do tempo, nas áreas, para os mesmos estudantes. Esta hipótese permite considerar serem os mesmos a compor os pequenos grupos de trabalho com a educadora na parte da tarde, para avançar nas atividades não concluídas pela manhã. Entretanto a alternância de propostas, que remete ao desenvolvimento de jogos com a educadora, na parte da tarde, em grupos formados através de livre adesão, permite inferir que a concentração suposta não se aprofunda.

O espaço de autonomia em sala de aula é também regulado por critérios, definidos pela educadora, a partir de um planeamento de longo prazo, e com vistas a garantir o uso diversificado das áreas por meio de uma movimentação sem disputas ou correrias. *“[...] eles chegam ali... “ah, eu também quero ir para a casinha” e eu respondo “não sei, vamos ver, vamos ver se quando chegar à tua vez se ela ainda está livre” ((risos)). Atenção que eu ponho quatro agora porque eles já têm cinco anos, aos três anos eu ponho seis, portanto, é... é aumentado, eu agora dou mais prioridade, por exemplo, a jogos de concentração, [...] jogos de mesa, porque eles precisam de desenvolver outras... porque nos três anos eu dou mais para as construções, a sala tem de ser disposta, a casinha ocupa mais de metade quase, da sala porque é onde eles... é o faz de conta.”*

Ao longo do ano são feitas as alterações avaliadas como necessárias nas áreas, considerando-se as características das crianças e os compromissos com a preparação para o 1º CEB. Também percebe-se uma intencionalidade educativa na orientação das crianças quanto a escolha e protagonismo nessas áreas, com o propósito de evitar que o espontaneísmo defina as iniciativas. *“Eu deixo mudar de área, mas se o menino foi cinco minutos para uma área e vem-me dizer que quer mudar de área, eu tenho de saber por que, “então por quê?”, é assim, se foi para o jogo, tem que ao menos mostrar-me que fez algum jogo, “porque é que não queres ir para a casinha?”, pronto não quer ir para a casinha porque não gostou da... mas tem que arrumar o que desarrumou, o material que... pronto, eu só tenho que dizer assim “tu tiveste tempo para pensar naquilo que ias fazer?”. Sim, porque eles*

brincam têm que pensar, “eu vou fazer isto, ou vou fazer aquilo, o que é que brinquei”, “o que é que não brincaste?”, “quem era aquele”... portanto, eu vou, entretanto, eu vou fazer essas perguntas no final... E às vezes, depois às vezes quando não avalio, no final, nós não avaliamos, sim, porque às vezes a gente olha e diz “ih esqueci-me, já passou”, isto voa, eles “não avaliamos, oh Professora, não avaliamos”, que eles gostam de contar, às vezes não passa por todos, passa por alguns, não dá tempo para todos...”

Em relação ao trabalho partilhado a educadora expressa gosto pelo diálogo mediado por si, em pequenos grupos, ou no grande grupo. Essa prática explicita-se nas rotinas quotidianas.

Para além da auto-organização nas áreas, onde podem escolher os pares, circunstanciada pelas vagas abertas, algumas situações exigem pequenos grupos, organizados pela educadora. “[...] há duas situações. Quando às vezes, é proposto uma atividade e quando eles estão a fazer uma atividade, “quem quer...”, imaginemos, vamos pintar a nau, “quem quer pintar a nau?”, eles querem todos, por exemplo, podem querer todos e aí eu tenho que organizar, mas pode haver só dois ou três. E quando querem todos, eu tenho que dizer, hoje vai o grupo da mesa número um, amanhã vai o grupo número dois e depois vai o grupo número três. Eles estão sempre “oh Professora, amanhã somos nós”. Ou então, também há outras situações, em que eu muitas vezes, há um jogo que eu quero que todos façam esse jogo, tenho que passar por grupos, primeiro faz uns... depois vou todos os dias, eu quando planifico, há um momento que é quando eles fazem a escolha das áreas, eles estão em grupo porque aí são eles que fazem as escolhas, “eu hoje vou para as construções” e vai brincar com o “L”, o “M” o... ficaram, eles às vezes organizam-se entre eles, querem ficar no grupinho deles, gostam.”

Regras estáveis e a participação ativa da educadora nos processos decisórios evitam conflitos em sala de aula, e tornam fluidas as atividades propostas. Por outro lado, é possível que não concorram para comportamentos autónomos e condicionem a uma determinada participação, nos limites do pré-estabelecido. A considerar que boa parte do grupo partilha o terceiro ano de convívio com a mesma educadora, pode-se questionar se não há, no presente, uma lacuna de vivências com espaços ampliados de decisões e iniciativas das crianças.

As atividades nas áreas não tem como prioridade o brincar, embora reconheça que se trata de vivência inevitável por iniciativa das crianças. Nessa

perspetiva não é bem recebida a aplicação do princípio da não literalidade, que transforma materiais em suportes de brincadeiras. Diante de transgressões, afirma que intervém sem fazer do direito ao brincar moeda de troca, o que também é atestado pela voz das crianças. *“[...] há uma coisa que eles gostam de ir... pronto, brincar, eu não considero ir às áreas brincar, que eles vão brincar e acabam por brincar e é bom. A intenção também é essa, mas estão a fazer... quando eles vão para as áreas e quando eles escolhem ir para as áreas, em sala de aula, ou mesmo nas construções, quando vão para a área das construções eles estão a fazer aprendizagem, não é?! Portanto, a brincar, e fazem uma aprendizagem, fazem uma construção e a gostar, estão a brincar uns com os outros. Às vezes, por exemplo, eu vejo que estão a descambar, como se costuma dizer, pegam em algum objeto que não é o indicado, que não foi feito para aquele momento e estão a fazer dele carrinho, por exemplo, e a atirar com eles e eu digo “meninos, como é?” e aí intervenho “isso não foi feito para esse...”, pronto. E aí... mas, não penalizo, digamos, tipo... há mais, por exemplo, o dizer “não vais ao recreio”, eu se tiver que exercer, de alguma forma um castigo nunca vou tanto nessa de penalizar a hora do recreio, “não vais ao recreio”, eu é mais, olha, faço mais na própria hora em que a criança, eu tive necessidade de intervir, em que a criança fez qualquer coisa que eu não gostei porque procedeu mal ou falou... ou fica sentado ali no momento, “vais pensar”, fica sentada a pensar no disparate ou na asneira que fez, com necessidade de intervenção de um adulto, muitas vezes há necessidade de fazer... Agora, penalizá-los de ir para as áreas, pode acontecer é, se de manhã não acabou qualquer coisa que estava a fazer, de tarde, claro “vais ter que acabar” e vai mais tarde, quer dizer, ele já sente isso mais como uma pressão... Agora, penalizar e dizer de castigo “vais...” ou “não vais para o recreio”, ou não... não.”*

É singular/solitário, no conjunto das condutas educativas do contexto de investigação, o princípio de não penalizar as crianças através do impedimento ao recreio. Subtrair-lhes o que é mais caro tem um sentido de retaliação e de afirmação de poder, decisão questionável quanto ao carácter educativo, entretanto trata-se de realidade, nada atípica, no quotidiano da escola para a infância.

Diz não sentir necessidade para adotar medidas disciplinares, sente-se bem compreendida pelas crianças e encaminha eventuais problemas pela via dialógica. *“[...] não tenho muita necessidade de adotar essas medidas porque são crianças que me ouvem muito bem, quer dizer, são crianças tão pequenas, nesta idade eles*

captam tudo tão bem. Claro, o que há, é o que eu digo, quando há uma agressão física, quando eles se agredem, quando vem um dia ou outro... as minhas atitudes mais de “vais pensar” ou que eu fico... eles, só o facto de eu ralhar com eles e lhes falar de uma forma diferente, mais séria, mais zangada, já estou... acho que para eles já estou a penalizá-los. Não há necessidade, nunca tive muita necessidade, claro que há momentos, por exemplo, estou a lembrar-me, em que também há uma das coisas que também nós usamos que é quando eles... eu tento sempre dizer, nós somos, neste caso, uma sala de meninos crescidos, claro que quando tomam atitudes, eu costumo dizer “olha, nós estamos numa sala de três anos? Onde é que é a sala de três anos?”, “é ali na...”, então, às vezes digo assim “como é, queres ir para a sala dos três anos?”. E já houve uma ou outra vez que nós fazemos isso... a Prof.^a “L” às vezes também faz isso, os dela vão aprender a crescer para a minha sala porque são crescidos, e os meus vão, já que são então tão pequeninos, e tão bebés, vão para a sala... É assim, mas necessidade de os penalizar não há nestas idades. [...] estou a falar neste grupo, agora tenho de falar concretamente neste grupo, porque eles estão comigo há muito tempo, já me conhecem, eu basta o meu olhar, basta a minha atitude com eles, o meu falar que eles já estão, na altura ficam, portanto, ouvem, eu falo muito com eles, não sei. Pensam, é no momento, ou vai pensar ou vai... o trabalho eles já sentem um bocadinho (24:10), quem não acabar, porque é assim, eu tenho que dar um tempo, quem não acabar, claro que eu não gosto de deixar para de tarde porque eles de tarde vão fazer as coisas com imperfeição, a correr, com pressa de ir para as áreas. Mas não tenho nenhuma atitude mais... um pouquinho mais disciplinar.”

O “tempo para pensar”, estimado como de cinco minutos, e encerrado com a pergunta “já pensaste?”, seguida do “não vais voltar a fazer isso” é descrito pela educadora como um tempo em que “acabam por não pensar em nada”, utilizado entretanto porque assinala concreta e imediatamente a inadequação do ato. “[...] ele não gosta porque perante o grupo, [...] acabam por nem pensar nada, não é?! ((risos)) [...] A gente é para não dizer “agora é o castigo”, “ai, agora é, não se pode dizer castigo”, antigamente eles iam para o castigo, agora não se pode dizer castigo, pronto, então a gente “vai pensar” ((risos)), nem pensam nada, porque eles é mais a atitude. É a atitude que a gente tem no momento, a gente avisa uma vez, duas, três e ele continuou a ter a mesma atitude, então é “desculpa, o que é que nós falamos, o que é que combinamos? Desculpa, mas agora vais pensar” e, pronto, e coloca-se

a criança, imagine, nós estamos aqui todos, afastámo-la do grupo e ela vai pensar, pronto, e aquele bocadinho, o facto de ele sair do grupo, ou porque está a ter um comportamento, o comportamento dele não foi adequado para o momento, retiro-o do grupo e ponho-o a pensar ao lado.”

Os largos anos de experiência docente permitem à educadora reconhecer um estilo de trabalho próprio, que avalia como facilitador do entendimento com as crianças: “[...] *deixe-me dizer, eles sentem, é engraçado, é que eles sentem, eu acho que é da minha atitude e do meu falar porque eles, se eles dizem às crianças, na componente, “eu vou dizer à professora”, eles têm outra atitude logo. Porque eles sabem que quando chegam à sala, eu pareço o Santo António a pregar aos peixinhos ((risos)), é assim tipo, eu falo, explico... portanto, eles, acho que é mais essa atitude...”*

Assim sintetiza sua conduta ou mediação junto as crianças: *“O meu estilo?! Olha, é muito na base de... falar, eu falo muito com eles, converso muito, ponho-os a pensar, eles próprios arranjam... acho que a gente deve explicar tudo, explico tudo muito bem a eles, o porque é que fizemos, o porque é que vamos fazer, eles próprios já fazem as perguntas, “porquê?”. Se nós tivermos um diálogo sempre muito aceso com eles, muito na base da verdade e explicar, porque eles conseguem perceber as coisas, e sermos corretas e muito coerentes nas nossas atitudes. Acho que um educador, isso dá-lhes uma certa confiança e ao mesmo tempo sentem um porto seguro connosco. Porque se uma pessoa não for muito coerente nas atitudes hoje, amanhã e depois sentem a coerência meio perdida e sentem-se perdidos. A minha... é a base, e da verdade e na responsabilidade, exijo, eu também sou um bocadinho exigente na minha atitude que tenho com eles, exigente na responsabilidade que eu peço a eles para terem, apesar de pequenos, dentro da responsabilidade que eles possam vir a ter, em termos da idade que têm. Eles... eu aplico muito este termo, gosto de aplicar “somos ou não somos meninos responsáveis?”, quer dizer, eles sabem o que é ser responsável, por isso é que na sala, todos os dias há um responsável, é, e esse responsável o que é que faz(?!), é assim, às vezes eu digo “mas que responsável é que tu me saíste?!”. E essa coisa, essa responsabilidade, porque eles vão habituados... habituam-se a ouvir este termo e a sentir um bocadinho esse peso da responsabilidade, “responsável”, “responsável”, pronto. É a minha base, é a minha atitude, eu acho que é mais a minha conduta, é na base...”*

Em relação ao refeitório, espaço problemático porque tomado pelo barulho excessivo, pela frequência de conflitos, e pelo clima de tensão, a educadora define a intervenção das auxiliares como *“um vai e vem a servir pratos...”* Acredita que se houvesse *“um adulto ou dois, em cada mesa a comer com eles”*, o ambiente seria mais tranquilo e adequado ao momento de refeição.

Embora as crianças do pré-escolar disponham de mesa exclusiva para as duas turmas, são poucas as funcionárias para a demanda de tarefas, do ponto de vista da educadora. *“Há mas são poucas, portanto, é na hora do almoço... porque estão a servir ao mesmo tempo levantam o prato da sopa, depois servem o prato da comida, depois vai buscar o prato... naquele vai e vem não há aquela... precisar. Portanto, o que é que se vai exigir?! Vai-se “pouco barulho”, “estejam calados”, “silêncio”. Agora, as crianças, claro, naqueles momentos em que estão sozinhos eles tentam..., eles são crianças, pequeninas, não é?! Então fazem os maiores disparates.”*

Nota-se a prioridade das equipas para manter um clima de ordem durante as refeições, interessa-lhes que as crianças comam em silêncio e rapidamente, sendo secundários os esforços voltados ao bem estar desse grupo.

O almoço não é vislumbrado como momento de aprendizados sociais, entre outros. Torna-se um fardo para as crianças, que sentem negadas quaisquer possibilidade de escolhas. É preciso comer tudo o que é servido, sem direito a recusas, substituições, ou a alguma auto-regulação sobre o que ingerem. As quantidades são muito semelhantes para todos, assim como são pressionadas para que comam em ritmos parecidos. A situação se mantém, embora reconhecida como inadequada pela educadora, em meio a divisão de responsabilidades entre equipas docentes e não docentes. Até então não se percebem indicativos de que as forças de trabalho tenham sido mobilizadas para uma articulação conjunta em torno da problemática, ou mesmo de outros objetivos comuns.

Equipas vinculadas a gestores diferentes, presas a responsabilidades tratadas como distintas do conjunto de demandas e funções da escola, respondem pela continuidade de uma dinâmica de organização do refeitório contrária ao bem estar e a saúde das crianças, essas que não são ouvidas em momento algum.

8.1.2 – Processos socializadores na escola

8.1.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar

O grupo é descrito como aberto, pela forma como procede a inclusão dos novos colegas no presente ano, e de entreajuda. Considera que não há discriminação entre os pares, nem conflitos maiores, embora identifique tendências para dominar, em algumas crianças. *“Eles como já vêm há três anos, já se conhecem, maioritariamente, este ano entraram oito crianças novas, mas lá está, o grupo já estava um grupo coeso e muito, portanto, conheciam-se muito bem, desde os três anos, facilmente os outros entraram e deixaram-se... o grupo absorveu-os, e nem se sentiu a adaptação destas crianças muito, ao Jardim. Portanto, entre eles há uma boa interação... eu acho que também há muita interajuda, eles já se ajudam, já se conhecem, já sabem as suas dificuldades, já dizem “fulano faz isto”, “manda fazer àquele”, portanto, eles já se conhecem tão bem que acabam por... por eles próprios...”*

Não há menção ao aluno de etnia cigana, “C♂5”, com alto grau de absenteísmo, e que quando vai a escola permanece à margem por distinguir-se, pela negativa, quanto ao conjunto de conhecimentos e habilidades valorizado no contexto, também por ser alvo da resistência de aproximação, por parte dos pares. Parece sujeito a uma dupla penalização, na medida em que permanece integrado, mas não incluído no processo de aprendizagem e no convívio com os pares, e assim sem acesso à diversidade de oportunidades suportadas nessas socializações.

Identifica um amadurecimento do grupo, ao longo dos três anos de trabalho, para partilhar, que relaciona ao trabalho feito e ao aprendizado social que daí decorre: *“[...] há até bastantes que partilham muito coisas, mesmo que trazem de casa, [...] nota-se muito mais este ano, não sei o que é, os cinco anos, lá está eles também fazem todos um processo de aprendizagem, portanto, aos três anos são egocêntricos, vivem para si, brincam sozinhos, brincam ao... não brincam com, brincam ao lado de, eles estão ali a brincar. Agora não, eles já constroem coisas juntos, noto muita diferença, é assim, se vou comparar... a gente parece que esquece, já passaram três anos já não se lembra do grupo que tinha, portanto, isto é só a experiência que nos diz. [...] Portanto, há um trabalho feito, eles já conseguem*

resolver as coisas, muitas vezes, sozinhos. Quando não conseguem claro que eles falam comigo, e a gente tenta resolver, mas eu não imponho, eu acho que não imponho muito essa... eles já conseguem gerir as suas coisas entre eles e já... ou está a tentar um vir fazer às vezes uma... falar comigo, está a acontecer o outro estar a vir “eu já pedi desculpa, eu já pedi desculpa”, portanto, já conseguem ver onde é que erraram...”

Refere que “conflitos pela partilha”, comuns em anos anteriores, já não são verificados. Reafirma o teor positivo das modificações protagonizadas pelo grupo, nas interações com os pares, e considera haver uma manifestação natural de preferências: *“O meu grupo está habituado a partilhar, a trocar as coisas e não encontro, não sinto, nem há assim muita necessidade de minha intervenção... Eles sabem partilhar. [...] estão habituados, já em sala de aula, nas áreas, [...] aos poucos começam a criar entre pares, a ter as suas simpatias e... mas também como eles rodam muito, [...] eles passam pelas áreas... e não estão sempre os mesmos... Claro que eles às vezes escolhem os seus amigos, isso também é normal...”*

Aos olhos da educadora, a alternância nas áreas garante interações com colegas diferentes. É provável que essa diversidade no convívio não corresponda ao nível suposto, porque há grupos bem definidos, em iniciativas de combinações prévias para conjugar itinerários.

Embora perceçione a existência de simpatias entre os pares, aposta numa convicção prévia da suficiência das regras de rodízio no uso das áreas, como promotoras de convívio diversificado e inclusivo entre os pares. *“[...] eles têm os seus interesses e simpatias, nota-se, por exemplo, se vai um grupo que eles já se conhecem para uma certa área, nesse dia há lá uma barulheira... porque estão mais... quando vão outros elementos com quem eles não interagem tão bem, não têm, não há tanta afinidade, entre pares, a coisa é mais calma, quando tem mais afinidade uns com os outros ui, é uma sarrabulhada! Às vezes, estou a pensar principalmente nas construções e na... onde há mais barulho é sempre na casinha, na casinha das bonecas, podem ir seis porque depois escolhem o que fazem, um é o pai, a mãe, outro é isto, aquilo... há aí um jogo onde há, pronto, há sempre... é um faz de conta, é um... e se o grupo for... que vai para lá forem, de facto, muito mais chegados é onde há mais barulho mas eles também fazem. Agora, claro, muitas vezes não coincide, não coincide porque eles sabem que o grupo, por exemplo, estiveram seis na casinha e esses seis são... lidam muito bem uns com os outros e*

gostam de estar juntos, no dia seguinte vão escolher outra área, mas na área que escolhem já não podem escolher seis, porque nalgumas áreas só sabem quatro, portanto, alguns já vão ficando de fora por, estás a perceber? Portanto o mesmo grupo nunca pode seguir.”

É precisa a perceção da proximidade interativa entre as duas turmas de jardim de infância, além dessas iniciativas e apesar das restrições também não são incomuns ações partilhadas com pares do 1º ano. “[...] é assim, as auxiliares não deixam eles irem para a zona do 1º Ciclo, estão ali no espaço deles. Agora, eles procuram outros colegas da outra sala, conhecem-se muito bem. [...] por exemplo, os meninos daqui já vão buscar os mais velhos dali. É, pronto, brincam, brincam muito e conhecem-se muito bem...”

O nível de entendimento entre as duas educadoras – [...] trabalhamos as duas em momentos comuns, nós as duas planeamos as coisas e o nosso projeto tenta ser sempre o mesmo...” – parece refletir-se no convívio entre as crianças. Também nos dias chuvosos as duas turmas partilham, amigavelmente, o mesmo espaço no corredor, bem como os brinquedos que podem levar das salas de aula. Em dias de tempo bom, as quase 50 crianças convivem no espaço do parque infantil, sem que se observem conflitos entre as turmas, a exceção dos dois meninos com idade de 6 anos, da turma de crianças mais novas. Com esses os conflitos são comuns.

Sob a perspetiva da educadora, a exclusão de pares, pelas próprias crianças, não ocorre em sala de aula ou nos espaços de recreio, considera entretanto que são seletivas quando escolhem colegas para formar equipas, nas situações de jogos que envolvem disputas. “[...] Eles metem-se, não há nenhum que fique de fora, até o meu “P♂5”, com as limitações que ele tem, interage muito bem, é verdade. Então a brincar eles adoram-no, é, porque ele é muito bom a brincar, é. Apesar das dificuldades que ele tem... se fossemos, por exemplo, a fazer grupos, quando fazemos grupos na Educação Física para, por grupos, para fazer um jogo e que vai haver vencedores e vencidos, eles aí escolhem os mais fortes.”

Não há novamente referência a “C♂5”, menino de etnia cigana e ao seu isolamento, em relação à turma, nos dias em que está na escola. É provável que essa condição não seja percebida, entre outros fatores, pela menor frequência às aulas. Confirme-se ou não essa hipótese, há um estranhamento, não

problematizado, da sua condição cultural, social e cognitiva, impeditivo a olhares mais favoráveis por parte dos pares, e em especial da educadora.

Em relação a “O⁵”, que desenvolve atividades solitárias nas áreas e no recreio, pondera que seja uma característica do mesmo. *“Há crianças que se isolam mais do que outras. Tenho aqui um menino que brinca, gosta muito de brincar só, brinca só, gosta de... fala sozinho, brinca para lá sozinho... no recreio, corre, brinca sozinho, fala sozinho.. Brinca muito sozinho. Mas isso já é uma característica dele, e nota-se, pronto, já temos vindo a falar com os pais sobre esse comportamento e outros porque isola-se e ao mesmo tempo também se evade da sala...”*

A exemplo do isolamento facilitado, senão condicionado ao menino de etnia cigana, repete-se a responsabilização da própria criança, sem que seja lançado um olhar interrogativo ao contexto, à cultura de pares que, efetivamente toma forma nessa turma, às múltiplas facetas da socialização afirmada ao longo dos três anos de trabalho com o grupo de crianças, e especialmente à interpretação docente de equidade, diversidade e alteridade.

8.1.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola

A agressão física não é comum entre os pares, em sala de aula. *“Eu não sinto, quando outras turmas falam “ai, eles são terríveis, eles batem, eles dão pontapés, eles...”, aqui não sinto essa agressão em termos de agressão física. Lá está, não quer dizer que às vezes não possa haver um certo conflito e também de... a título de, não só físico, que estas idades são mais dadas ao físico, ao pontapé, à... mas, de um murro... é assim, eu como imponho muito regras não sei se eles também possam... comigo, na sala, no período que eu estou com eles não sinto essa agressividade.”*

Conforme percebe a educadora, o baixo índice de agressão física em sala de aula, entre os pares, não equivale a ausência de conflitos ou de violências na turma. O discurso docente é claro quanto à imposição de regras, e ao facto de que basta um olhar seu para que a compreendam. Nesse contexto é previsível que recorram a formas discretas ou dissimuladas de agressão aos pares.

Mediações adequadas e atentas ao que comunicam as crianças são consideradas fatores determinantes à melhoria das suas condutas sociais. “Depois às vezes chegam e dizem assim *“olhe, fez assim, fez acolá”, é normal no recreio entre eles, são idades, eles estão-se a afirmar, pronto, mas, com intuito há, pronto, há assim aqui uma criança ou outra que nós temos que limar, falar com os pais, apercebemo-nos que eles têm alguma tendência para dominar a situação, gostam de ser líderes, liderar... [...] temos é que estar sempre muito, muito atentos”*.

O princípio de mediação nos conflitos é o de agir imediatamente, chamar ao diálogo todos os envolvidos, e em casos que avalia como de maior gravidade, dar ciência aos pais. “[...] *ainda foi ontem que eu tive que interagir com um grupo porque também houve aí uma situação de conflito que, pronto, pontualmente tem que ser resolvida em grupo. Eu tento resolver sempre em grupo, o grupo é sempre sabedor das coisas para poder ajudar a resolver também esses conflitos e ao mesmo tempo fazendo aprendizagens.*”

O bom clima que reconhece em sala de aula é suportado pela própria ação educativa, atenta para que as crianças não fiquem ociosas. “[...] *não acontecem muitos conflitos, os conflitos acontecem mais quando as crianças não têm muito o que fazer, em sala de aula eles geralmente estão nas atividade e como estão ocupados...*” Quando informada sobre conflitos, concentrados em espaços que não a sala de aula, intervém de imediato. “*Acontecem mais fora, de facto, fora do espaço de sala, nos recreios, noutras atividades, onde às vezes as próprias crianças me vêm contar, ou os adultos, na componente social acontecem muitas situações, em que me vêm contar para que eu intervenha. Portanto, nessa altura, conversamos sempre em conjunto, geralmente, quando diz respeito ao grupo eu chamo à atenção, falamos em grupo, aliás, eu costumo dizer que tudo o que se passa é da nossa responsabilidade, é de todos, estamos todos envolvidos, gostamos todos de ajudar a resolver. E, portanto, há sempre uma assembleia, costumo dizer que criamos ali sempre uma assembleia, onde as crianças, ponho as crianças a pensar como resolver o que é que pensam, o que é que acham, o que devemos fazer, vão dando achegas e chegamos muitas vezes, acabamos por chegar àquilo que queremos que é que eles consigam resolver o conflito. E também, no futuro, não possa vir a acontecer. [...] essa é uma situação que tentamos sempre na sala resolver. Claro que há outro tipo de conflitos que requerem alguma subtilidade da minha parte, e aí, claro, falo sozinha com a criança em causa e tentamos resolver e aí, quando eu*

tenho que falar sozinha com a criança os pais também têm de ser conhecedores. Portanto, se for uma situação de conflito entre eles, não tem necessidade e nós resolvemos na sala, se eu tiver que falar com alguma criança em particular é porque a coisa já não é tão do grupo e aí eu também tenho necessidade de falar com a família e peço sempre muita colaboração na família. Aliás, aqui há tempos aconteceu uma situação do género, em que uma criança agrediu mesmo outra, e a agressão foi marcante, daí que depois de conversarmos, eu tive necessidade de falar com as mães de umas e doutras, pronto. E a coisa, pronto, estamos atentas, foi como eu disse, estamos sempre atentas porque há uma criança no grupo que de facto gosta de liderar e como gosta de liderar, sempre tenta ser, impor a sua vontade e, no início, portanto, ela é o primeiro ano, isto é preciso dizer, que é o primeiro ano que está comigo no Jardim de Infância e nota-se, portanto, como não vem com, não foram introduzidas desde os três anos as regras, o partilhar, o saber estar, portanto, embora ela tenha cinco anos, acaba por estar a aprender tudo um pouco rápido, quer dizer, acaba por, as situações vão surgindo e têm que ser resolvidas na hora e pronto. E, mas pronto, acho que é sempre tudo muito pacífico e tem dado bons resultados. Eu trabalho muito com as famílias, sempre que há situações, porque podem não ser só o conflito, portanto, aqui fala do conflito turma, entre eles, mas eles próprios também podem entrar em conflito com eles próprios e com as rotinas e com o trabalho que é desenvolvido e terem... portanto, isso já é um conflito deles...”

“P3♀6G2” é especialmente citada pelo seu perfil dominador e autoritário. A educadora refere-se a ela para descrever um dos únicos casos de agressão física em sala de aula, no decorrer do ano, de que tem lembrança. “Aqui só aconteceu uma vez. Este ano, comigo. [...] essa criança é a primeira vez que vem, já me tinha apercebido que, de facto, ela gosta de ser sempre a primeira em tudo, é uma criança bastante inteligente e gosta muito de me agradar, e então, na sala de aula ela quer ser sempre a primeira... Aos poucos ela foi aprendendo que não basta só ser a primeira a... a apreender as coisas, a captar, não, é preciso ser a primeira, então, vamos fazer de ser sempre a primeira em tudo porque eu gosto de todos por igual, passo essa, gosto de todos por igual, não vou-me agradar mais de um ou doutro, só porque... não, para mim são todos iguais, eu tenho que estar atenta a todos. E essa criança tentava sempre isto, aos poucos apercebí-me, fui trabalhando, trabalhando com a mãe, que é a mais próxima, que vem mais à escola, a mãe também já se apercebeu. [...] Como é uma menina muito viva, sempre muito atenta, muito

perspicaz, portanto, aquilo no início, é assim os pais, no início acham muita graça, ficam siderados com aquilo, vidrados e acham o máximo... ela acha-se um reizinho na casa. Ora, quando vem para o Jardim, ela também tenta fazer a mesma coisa, ora, os pais também não se apercebem muitas vezes em casa que isto pode vir a prejudicá-la... Porque ela até acabava por passar por cima da irmã, portanto, aqui na escola acabou por acontecer isso um pouquinho e eu então tive necessidade de falar com a mãe, dizer... e ela então começou-se a aperceber, “de facto é verdade, ela quando estamos a comer não deixa ninguém falar e faz birra”, começamos então a trabalhar e a dizer que tem que esperar pela vez dela e a mãe começou a notar que era verdade, sentiu que de facto ela andou num Jardim de Infância nos anos anteriores, onde a mãe trabalhava, portanto, a menina também era o centro das atenções na instituição porque sabiam que era filha de... de uma colega, no fundo. Portanto, a criança acabou por se sentir sempre a melhor e isso depois, quando contrariada por outra criança que também gostava de ser líder, ela agrediu fisicamente, arranhou mesmo... E daí a necessidade de falar com um, com outro, explicar, portanto, nunca mais voltou a acontecer a agressão, embora acontecesse outras situações também de querer passar, mas agressão física nunca mais aconteceu... Ainda hoje aconteceu uma situaçãozinha do género, ela passou à frente, gostava de ser sempre ela a passar à frente do comboio. Quer dizer, são sempre coisas pequenas que para nós não são porque nós temos que sempre estar atentos a estes pequeninos conflitos que surgem porque passamos uma borrachinha, apagamos tudo, deixamos passar em branco e as coisas têm que ser resolvidas na hora e é isso que eu faço na sala. É sempre qualquer coisa resolvo, quer seja passada na sala ou extra sala, noutras, noutros espaços... As crianças vêm-me contar e é sempre um motivo para conversar e para...”

Não há dúvidas quanto a abrangência do compromisso educativo da educadora, de uma intencionalidade mediadora que transcende a busca de alternativas limitadas às circunstâncias, e remete a princípios socializadores essenciais à convivialidade. Conta com a receptividade de grande parte dos pais em relação a essa conduta.

Sobre a participação das crianças nos momentos em que o objetivo é uma leitura precisa do que se passou, para orientar as decisões educativas, diz que “dão achegas” e que “os outros colegas falam”, ou seja os observadores pronunciavam-se. “Dão achegas... “acham bem? O que é que acham? O que é vocês acham? Acham

que...”, e eles vão dizendo “não, é mau”, “mas porquê?”, “por isto, por aquilo”, “então o que é que devemos fazer?”, claro que eles às vezes são mauzinhos, eles querem logo é “vamos por, vai ficar a pensar, ficar a pensar na asneira que fez”, “sim, mas sem pensar”, claro, eu tento sempre, é que eles são terríveis... eles tentam sempre, eles querem é logo penalizar, que as crianças, por si, é, é uma característica, os meninos gostam muito que os outros...”

O caráter punitivo, presente nas sugestões das criança e interpretado como uma especificidade geracional, merece ser confrontado com os princípios socializadores da cultura escolar. Ainda que não fiquem de “castigo” quando quebram regras, podem ser retirados das atividades para “pensar”, o que não se desvincula de uma lógica punitiva. É também o que observam as crianças do pré-escolar nos recreios, em relação ao que vivenciam os pares do 1º CEB, impedidos de brincar em consequência de atitudes inadequadas, conforme juízo estabelecido pelas auxiliares. Não faltam evidências de que a aplicação de medidas disciplinares, pelo viés punitivo, é uma das práticas mais vivas na escola para a infância.

Outra característica atribuída às formas específicas de participação infantil quando relatam factos relacionados a conflitos ou outras ações de não observância do regulamento escolar, é a de não tomarem partido de uns ou de outros. Fidedignidade que não pode ser absolutizada considerando-se as pressões e punições que estão em jogo, na sequência de comportamentos transgressores.

Quando ouvidas, nas entrevistas, as crianças referem o uso de um estratagema para “não ficar de castigo: antecipam-se aos questionamentos da educadora, e afirmam não serem intencionais os atos causadores de dano, ou de mal estar aos demais.

Ao tempo em que avalia que as crianças são muito verdadeiras, a educadora pondera que mentem e omitem para fugir a responsabilizações. Considera o trabalho docente - a escuta, o questionamento, e o diálogo que enfatiza o valor da verdade – um diferencial para que amadureçam e não cedam a apresentar narrativas distorcidas. *“São muito corretos, é verdade, eles dizem mesmo... porque muitas vezes eu não sei como aconteceu, então eu ouço um, ouço outro, primeiro ouço as partes, os dois, neste caso, se for entre um e outro, “como foi? Conta a tua versão”, depois “como foi? Conta a tua versão”, entretanto eles dizem “não, não foi assim”, então eu ouço outro e ouço outro e ouço outro, ouço se entretanto, veio de fora, de um adulto que veio de fora que me conte “oh Professora, eles fizeram isto”,*

outro... ainda foi no outro dia, na hora do refeitório tive que... foram cinco meninos que atiraram com carne pelo chão, andaram aos pontapés e não sabia... nenhum... com certeza nenhuma até sabia de quem era, portanto, não foram, não foram, acabaram por ficar todos, os quatro sem recreio porque, pronto. Foram penalizados os quatro ao mesmo tempo e então, eu... elas sempre me vêm dizer como foi, como não foi, quem viu, quem não viu, eles explicam. É uma coisa que eu ensino sempre aos meus meninos e que faço sempre disto, porque eu sou assim e se há coisa que eu lhes digo sempre, é assumir sempre as verdades, digam, apesar deles serem pequeninos, que eles já mentem, omitem a verdade com receio de serem punidos ou de serem chamados a atenção, eles não gostam que os chame a atenção, gostam sempre de... pronto, já sentem um pouco isso e então eu digo sempre “vamos dizer a verdade”. Ensino-os um pouco e isso e eles tentam ser sempre muito corretos, mesmo as outras crianças que estão a dar achegas dizem a verdade, “quem é que foi?”, “ai eu acho que foi aquele”, mas “porquê”, pergunto sempre “mas porque é que tu achas?”, “porque é que vocês acham?”, e eles dizem, eles descrevem à maneira deles, sempre muito bem, eles conseguem ser muito, muito, muito verdadeiros. Porque é uma das coisas que eu faço muita questão é que eles, na verdade, sempre converso muito com eles, falo muito com eles, e eles vão-se apercebendo aos pouquinhos o que é de facto podermos fazer uma avaliação dos comportamentos dos outros, não é?! Sem estar sempre a punir, punir... Pronto, e eles às vezes, têm dado outras achegas, mas geralmente tentam sempre “vai ficar a pensar, tem de ficar a pensar.”

Sobre as queixas, ou relatos de situações problemas, que lhes são apresentados pelas próprias crianças, assistente, ou auxiliares responsáveis pelos recreios e refeitório, avalia que dizem respeito menos a conflitos entre os pares - “[...] conflito entre eles não há muito” -, e mais a “[...] portou-se mal, fez barulho no refeitório, falaram muito alto, portaram-se mal...”

O aprofundamento da comunicação com os pais é defendido como uma via efetiva para abordar problemáticas relacionadas ao convívio entre pares. “A escola devia trabalhar mais com os pais, devia haver mais, devia-se sensibilizar mais os pais. [...] Eu, numa reunião de pais tenho três que faltam, quatro, de vinte e cinco meninos e se eles me faltam?! Se eles me faltam eu poderia ter uma atitude, ou não vêm, não vêm, mas eu logo quero saber porque não vêm e quero falar com eles. Portanto, nós, enquanto educadores e enquanto professores temos que ter uma

atitude muito próxima com a família e eu acho que isso podemos ajudar muito nessa situação de conflito porque os próprios pais, muitas vezes, passam esse conflito para os filhos. E nós, estando atentas, podemos conseguir ainda, nestas idades, ir a tempo de melhorar e ajudar.”

É notável a persistência da educadora para cumprir com os objetivos a que se propôs, no que é reconhecida pelos encarregados de educação. A participação dos mesmos, nas demandas escolares atesta a adesão e respeito ao seu estilo de trabalho. Por outro lado essa segurança no exercício docente, importante a um trabalho qualificado, pode implicar uma sensibilidade menor às formas de ser e estar das crianças, quando não congruentes com entendimentos firmados nos anos de experiência. Exemplifica esse duplo desdobramento do fator experiência a situação de “P3♀5G1”, aluna com notável desempenho escolar, que em condição exclusiva, trabalha sozinha em mesa separada, para não ser atrapalhada ou a ter os trabalhos copiados pelos colegas. O estilo compenetrado e o excelente desempenho encobrem um perfil individualista, autoritário, bem como os reiterados mal tratos aos pares com desempenho escolar oposto ao seu. O faz quando há a certeza de não ser observada pela educadora. O seu status no grupo, assim como as vítimas que escolhe - colegas com notadas fragilidades na estima e no desempenho escolar -, permitem-lhe prosseguir sem ser denunciada, ou mesmo percebida nessa ação, pela educadora.

8.1.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenómeno

Do seu ponto de vista, a prática de bullying inexistente em sala de aula, e mesmo na turma. Identifica duas meninas, “P2♀5G2” e “P3♀6G2”, com tendências autoritárias e controladoras sobre os pares, contudo não as considera agentes de práticas de bullying no presente.

Ficam de fora das suas referências “C♂5”, de etnia cigana, com alto índice de absentismo, sistematicamente excluído pelos pares, em sala de aula e nos demais espaços da escola; bem como “P3♀5G1”, aluna altamente competitiva e que não tolera a proximidade de pares que apresentem dificuldades nas atividades que desempenham.

Reitera a afirmação de que o bullying não se trata de prática entre as crianças do pré-escolar, ao dizer que nunca presenciou *“uma situação dessas.” “[...] eu sou muito leiga nestas coisas... porquê?! Porque nunca lidei muito bem, ou melhor nunca tive oportunidade de ver situações dessas, mas eu... se me acontecesse, se eu lidasse com situações... para já, acho isso horrível, [...] é uma situação, quer dizer, eles começam, de facto, desde pequeninos, por isso é que nós temos de estar sempre muito atentos, muito atentos, a ver os comportamentos deles e, costumamos dizer nós estamos sempre com sete olhos, como se costuma dizer aqui, nós dizemos sete olhos, sempre a ver como é que as coisas vão desenvolvendo, a relação entre eles, porque muitas vezes, não é só na escola, claro que na escola é onde eles mais se... mas nós temos situações, muitas vezes na escola não acontece, mas acontece em casa...”*

Permite-se pensar na hipótese de que duas meninas tenham praticado bullying com os pares, “P3♀6G2”, no início do ano letivo, “ quando ingressou na turma, e “P2♀5G2” até recentemente. Em relação a essa percebeu um padrão dissimulado, de ameaças a alguns colegas, entretanto cessado.

Quanto a primeira, observa que o sinal de alerta foi acionado quando a mesma agrediu fisicamente uma colega, o que se somou a outros indicativos de uma relação vertical com os pares, entretanto avalia que esse comportamento foi modificado, por mérito de uma intervenção imediata, junto a criança e aos seus encarregados de educação. *“Eu não sinto, a não ser... que me digam esta situação desta criança que veio no início e que veio este ano e que aos poucos tem melhorado o comportamento em querer, mas não há, pronto, que chegava no fundo, eu própria disse à mãe “se não for combatida agora, agora nesta idade, com o crescimento é meio caminho andado para, chegando a idades mais avançadas, ela exercer...” porque quer ser a melhor, ela não gosta que ninguém a afronte, porque ela não gosta de ser ultrapassada, em nada, mas principalmente, ou quer seja numa fila, quer seja a responder, quer seja... quer ser sempre a melhor aos olhos do adulto, aos olhos do adulto, poderá vir a ser uma criança, porque quer sempre... e ela é uma miúda que se apercebe rapidamente das coisas, portanto, aos poucos temos e então, a mãe tem tentado em casa...”*

A intervenção precoce, segura porque precedida de uma observação cuidadosa, e de longo alcance porque estabelecida em rede com os pais, foi de facto efetiva, como confirmam as próprias crianças, que não identificam a colega

como agressora. As observações também confirmam seu bom relacionamento com os pares, sem que se notem atos agressivos de qualquer natureza. Prevalece um estilo autônomo e perseverante, bem direcionado a melhor concretização das atividades. Mereceria ser analisado enquanto fator contributivo para o controle da conduta agressiva, a sua inclusão no grupo que desenvolve seu jogo preferido nos momentos finais do recreio, quando já retornaram à sala as turmas do 1ª CEB. É uma das únicas duas meninas da escola, aceitas para integrar uma equipa de futebol com os meninos, dedica-se com afinco ao jogo, e às atividades das colegas no tempo residual.

Em relação a “P2♀5G2”, que ameaçava os pares frequentemente, e o fazia com extremo cuidado pra não ser percebida pelos adultos, os questionamentos emergidos no contexto desta investigação, para melhor compreender a dinâmica interativa observada, estimularam a docente a apurar o olhar e a confirmar a hipótese já existente, das dificuldades dessa criança para interagir e agir através de padrões não conflitivos. A iniciativa docente não tardou, a partir de prática dialógica intensa e difícil para ambas. Um processo com força transformadora, ao que tudo indica, na medida em que após negar quaisquer ameaças aos pares, “P2♀5G2” relatou ser essa a sua forma de estar no grupo. Um olhar para si de extrema exigência, que permitiu-lhe, associada aos esforços da educadora, perspetivar outras alternativas de pertença e de participação. Tal disposição, mantida ao longo dos meses produziu um novo papel social no grupo de pares. *“E há outro caso que também na altura falamos..., que isto aconteceu mais com essa criança no início porque também ela exercia uma certa pressão... engraçado que eu não me apercebia, com as colegas, elas queixavam-se, mas eu nunca vi ela fazer... que também deste conta no recreio...”* “A “P2♀5G2”, pronto, e no início, portanto, eu nunca vi, só alguém se queixava e quando eu ia falar com ela, ela desatava a chorar, “P2♀5G2”, porque estás a chorar?”, “porque tenho aqui no olho...”, não é?! Mas ela exercia, cheguei também a falar com a mãe, “vamos ver como é que é”, porque ela exercia uma pressão, mas não era agressão física, não era agressão física, era mais de palavra, ou “não gosto de ti”, ou “não te empresto isto”, ou convencer as outras a não emprestar ou a não ser “minha amiga no recreio”, ou “não deixar brincar comigo”, portanto, era assim no início. Isto, já o ano passado foi melhorando, este ano não tenho tido, sentido muito essa necessidade porque, quer dizer, não havia... as crianças não me vêm contar, portanto, é porque as coisas

estão a... normalizaram. Mas senti logo muito cedo essa situação. Agora, de resto não vejo assim muito dentro do grupo.”

Para a educadora, é indispensável a participação da família, associada à intervenção docente, nas situações de conflitos recorrentes ou de bullying. “Agora, penso que essa história depois vai-se desenvolvendo se não for bem... portanto, acho que a escola pode ajudar, mas a família tem que ser muito chamada à atenção porque é assim, eles na escola conseguem-se... se nós conseguíssemos resolver todos os problemas na escola, maravilha, mas não conseguimos. Portanto, esses casos... têm que ser, acho que têm que ser chamadas as famílias à responsabilidade e trabalhar muito... [...] quando acontece isto, acho que são casos muito complicados, a própria criança já não está bem...”

Embora refira o histórico de condutas agressivas recorrentes, por parte das duas crianças anteriormente referidas, e em algum momento cogite se tratar de práticas de bullying, hipotetiza sobre como agiria diante dessa forma de violência. “[...] não aceito, não acho que nada leve à agressão, mas temos que ir ver porque é que chegamos a este ponto, não é?! Porque é que aquela criança chegou ao ponto de não querer ir para a escola, porque tem medo ou porque vai ser agredida ou porque fulano exerce... eu com os meus filhos, eu eduquei-os sempre a eles não terem receio de dizer as coisas, falarem e, por exemplo, porque há uma altura, na idade deles, por exemplo, na escola do 1º Ciclo, que se nota, por volta do 2º ano, em que, mas isso faz parte do crescimento, em que eles criam grupos de amigos, principalmente as meninas e começam a fazer grupos e a dizer “não gostes daquela, não brinques com aquela”... Tu chegas junto, falas, tu não...”, quer dizer, isto acontece um pouco, eles vão... nas crianças frágeis, o bullying acontece sempre do mais forte para o mais fraco, não é?! Portanto, essa criança mais frágil, eles sentiram nela essa fragilidade e com certeza, portanto... os pais, acho que em casa podem ajudar a criança, não sei, acho que é tão complicado, eu não sei muito bem. Agora, não aceito, isso não é aceitável numa escola, mas como é que eu lidava com situações dessas, eu lá sei, eu era sempre a família que estava por trás, tinha que ser trabalhada, antes de mais é a família.”

A ideia de uma agressão despropositada, do mais forte ao mais fraco é correta, dentro de uma definição geral de bullying. Cabe aqui problematizar a percepção de forte e de fraco, na medida em que nem agressor, nem vítima apresentam-se nessa condição aos professores. A notável aluna “P3♀5G1”, que

trabalha individualmente, nunca foi percebida nos maus tratos que causa as colegas com maior dificuldade nas atividades. Retira-lhes jogos que decide usar; empurra-as para afastá-las; recusa-se a falar-lhes; desqualifica-as; proíbe-as de sentar-se ao seu lado; recusa ajudar quando pedem ajuda... No contexto, a imagem de uma aluna obediente, disciplinada e silenciosa pode ser interpretada como condição de fragilidade, diante de pares mais expressivos, ou com conduta afirmativa no grupo e, se assim for, concorrer para a falta de percepção do verdadeiro tratamento que destina aos demais.

8.1.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola

8.1.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar

Como característica geracional identifica a brincadeira partilhada. *“Não gostam muito de brincar sozinhos.”* Observa que crianças dos géneros feminino e masculino *“interagem muito bem”*, e que a afinidade está na base das escolhas dos pares. Mantém-se atenta para evitar que esse exercício social de orientação seletiva possa produzir solidão ou isolamento. *[...] eles procuram aquele colega, [...] que há uma certa empatia e que há afinidades um com o outro, se estiverem ali, muitas vezes, eu estou atenta e vejo se houver uma criança, uma ou outra criança que há são crianças que devido a alguma problemática, que têm mais dificuldades e se estiver lá uma criança que gosta de liderar, não escolhe aquele o elo mais fraco como líder, para brincar com eles, tentam sempre ir buscar outro. E depois aí compete a nós estar atentos e dizer “olha, porque não vais ou não pedes ou... ou não queres fazer?”*

Embora reconheça uma dinâmica de embate entre lideranças e “elos mais fracos”, com a possível exclusão desses últimos nos jogos e brincadeiras, mantém o entendimento do bullying como um fenómeno alheio à turma. Tem ciência de haver uma assimetria que interfere, ou determina possibilidades de participação nos jogos e brincadeiras, sem entretanto problematizar essa percepção. Nesse contexto, “O♂5” e “C♂5” permanecem fisicamente próximos aos pares, sem que ultrapassem a condição de observadores. Associa o isolamento, que ultrapassa os recreios, a

uma dificuldade, ou à uma questão de preferência pessoal. *“Tenho aqui um menino que brinca, gosta muito de brincar só, brinca só, gosta de ... falar sozinho, brinca pra lá sozinho... no recreio... [...] mas isto já é uma característica dele... [...] isola-se e ao mesmo tempo também se evade da sala...”*

Gostam de levar brinquedos para a escola, atitude que foi considerada potencializadora de conflitos e, por isto, normatizada. São permitidos carrinhos, bonecas simples, livros ou cadernos. *“[...] podem sempre levar porque há alturas em que eles trazem, se trazem muitos brinquedos que gerem conflito, aí começamos a pedir para trazerem só carrinhos, porque eles às vezes trazem uns bonecos que eles veem na televisão, que são tão agressivos, então aí não queremos, eles estão, eles sabem que não é, é só para trazer ou carrinhos, ou uma boneca ou livros, às vezes trazem um caderno e gostam de... Tudo que seja uma miniaturazinha serve para eles brincarem e eles trazem e os pais já sabem que não trazem grandes coisas porque depois é da responsabilidade deles se perdem, se partem, pronto, mas eles, basta uma niquice, já é um brinquedinho que levam... Podem levar para o recreio e depois nesses momentos também brincam ali. Como chove, como ficam aqui no corredor, partilham esses brinquedos que trazem de casa ou jogos que trazem da sala.”*

O conjunto de objetos levados pelas crianças aos recreios é composto por pequenas peças, geralmente reproduções em plástico, como bonecos que representam pessoas, super heróis, animais reais e seres fantásticos; imitações de acessórios de maquiagens; bolas em miniaturas; beyblades; e todo o tipo de brindes dos lanches happy meal da empresa McDonalds. São destinatários da curiosidade dos pares, e em algumas situações meios para brincadeiras, dessas diversas envolvem representação simbólica. O regramento escolar e a forte carga de impedimentos que determina condiciona a centralidade desses objetos à posse e à apresentação/exibição aos pares - são explorados sensorialmente, e passados de mão em mão sem disputas. As crianças não garantem a todos os pares a oportunidade de ter esses brinquedos nas mãos.

Recreios desenvolvidos no corredor, em dias chuvosos, condicionam a mobilidade e não atendem necessidades básicas das crianças, conforme constata a educadora. Durante o período deste estudo não houve iniciativa para destinar tempo complementar em espaço amplo e coberto - a lembrar que recreios em dias de tempo bom são geralmente estendidos para que as crianças possam utilizar outras

áreas, além do playground -, todavia essa descontinuidade na organização do tempo não é abordada pela educadora, que apresenta uma referência mais relacionada a possibilidades que a práticas sistemáticas. *“[...] depois eles estão eufóricos e ficam com necessidade de dar assim uma corrida, uma saída, depois nós às vezes aproveitamos quando vamos depois no... mas é que também noutras horas lá fora, chovendo, temos o polivalente e podemos também ir fazer jogos quando os alunos já estão na sala de aula, já podemos ir para lá, então aí vamos dar uma corrida, fazer um jogo para libertar energias porque depois, quando é muitos dias, dias seguidos de chuva, eles ficam saturados e cansados.”*

São particularmente privilegiadas as crianças dessa turma, por contarem com uma educadora que fez a escolha por princípios metodológicos diferenciados do 1º CEB. A garantia de uma especificidade do trabalho pedagógico para a pré-escola representa sensibilidade ao que é próprio das crianças do grupo, entretanto ao se manter como um projeto pessoal, não institucionalizado, ou não partilhado pelo coletivo, fragiliza-se perante forças do paradigma tradicional.

Nesse paradigma de escolarização, a lógica do corpo máquina, produtor e consumidor de energia, e do brincar como via para descarregar acúmulos, se sobrepõe a do brincar, enquanto linguagem incontornável à especificidade social geracional, e à participação autoral das crianças no mundo. Também sugere um profundo descompasso entre a organização estabelecida para os processos do aprender e a identidade da criança concreta, na medida em que o currículo se organiza em longos tempos de controle restritivo da mobilidade corporal e concentra, em recreios curtos, a medida de movimentação suposta como suficiente para cada turno de aula.

Esse modelo, exigente no disciplinamento do corpo das crianças, não se explica fora da polarização lazer versus trabalho, ou tempo de brincar versus tempo de estudar. Maioritário, mantém-se incólume a questionamentos. Projetos educativos a margem dessa estrutura, são rotulados como experimentais ou alternativos.

A educação formal da infância é refém desse paradigma, considerado o único para a organização da escola, do currículo e para que se cumpram os objetivos da educação formal. Supõe e impõe a necessidade de sujeição das crianças a condições artificiais de desenvolvimento e de socialização, assentes em valores de

outra geração, igualmente educada nesse modelo binário, e que o reproduz, atribuindo-lhe adornos de modernidade.

Enquadram-se nesse contexto: áreas de recreação com brinquedos que respondem a critérios de segurança, todavia subestimam as habilidades e interesses dos seus usuários, bem como a quantidade dos mesmos; varandas em cada sala de aula, feitas espaços mortos, proibitivos às crianças; relva e plantas decorativas, que não podem ser tocadas; uma biblioteca dissociada da função de suporte ou estímulo à leitura e à literacia; espaços de recreio que parecem amplos quando vazios, e tem a forma de formigueiro humano quando ocupados; pisos emborrachados que não cumprem a função anti-impacto - porque a quantidade de ocupantes na pequena área não permite movimentação plena, ou mesmo porque paredes devem ser conservadas sem marcas de crianças nos seus melhores esforços para executar pinos, ação que é de ajuda mútua e de aprendizagens partilhadas.

Nota-se por diversos sinais o engano da modernidade tecnológica, que confere uma aura de inovação ao ensino escolar, como a substituição da velha sineta de metal por um pontualíssimo sistema sonoro a anunciar a separação do recreio do tempo de aula, bem como o início e o fim dos trabalhos do dia. As reais necessidades das crianças não indicam para a unificação das rotinas, garantida de forma precisa pela tecnologia. Antes, para novas formas de organização dos tempos na escola, onde não sejam condicionadas, por horas, a uma forma de trabalho que lhes desconstrói a identidade geracional e as induz a apresentar uma faceta ficcional, de perfeita apropriação dos deveres e encargos do ofício de aluno.

Diferenças relacionadas ao género são percebidas, pela educadora, nas brincadeiras. A bola é o brinquedo preferido dos rapazes. *“Os rapazes é bola, bola, bola.”* Pondera que quando os recreios são animados por adultos, os rapazes desprendem-se da bola e *“adoram fazer um jogo em roda...”* *“As meninas gostam muito de ficar ali, (na quadra após a saída do 1º Ciclo), brincar com os brinquedos que trazem..., ou então nos baloiços, no escorrega, no balancé. [...] as meninas juntam-se muito no recreio a brincar com os brinquedos que trazem, com as coisinhas que trazem, para partilhar, e “emprestas-me” e fazem, e é essencialmente isso.”* Como condição comum a todos aponta o gosto pelo recreio. *“Eles adoram ir ao recreio.”*

Partilhar e emprestar são ações de base para uma socialização orientada pela ajuda mútua e pelo sentimento de empatia. Viver a infância em situação de carência desses aprendizados sociais implica em padrões relacionais mais próximos do individualismo e da competitividade, do que da ética de respeito a si e ao outro. Conflitos frequentes e a prática de bullying não caem de paraquedas em ambientes onde a regulação social depende de vigilância permanente e de um sistema de punições.

“*Vigiar o recreio*” é o que fazem as auxiliares. Ao tempo em que defende que as crianças têm “[...] *necessidade de criar aqueles momentos, em que eles brincam sem ter que o adulto estar a orientar...*”, a educadora pondera que recreios em que adultos interagem tem ampliadas as possibilidades de jogos e brincadeiras. É cuidadosa na observação, talvez a questionar-se sobre a própria participação, na medida em que, formalmente compete aos professores, em sistema de rodízio, acompanhar o recreio. As funções desempenhadas por adultos, sejam auxiliares ou professoras, nesses momentos da rotina escolar não costumam ser clarificadas, o que dá espaço para ações contraditórias, quando não conflitantes entre profissionais.

A especificidade que leva as crianças a agruparem-se para brincar não é associada à ocorrência de conflitos no recreio. “[...] *é pacífico. Acontece mais em tempos, como eu disse atrás, conflitos... nos recreios não acontece muito conflitos porque eles brincam, não é(?!), andam espontaneamente, brincam, agrupam-se, fazem joguinhos, fazem cantilenas, que às vezes já têm... Agora, acontece mais esse tipo de conflitos quando eles estão em ambientes fechados, aqui, por exemplo, o espaço é menor...*” Esse espaço é o da Sala da Componente Social, para onde são encaminhadas as crianças nos dias de chuva, entre o horário em que finalizam o almoço e o início da aula da tarde, e após as 16:00 até as 18:30, dos mesmos dias, desde que não tenham aula de música, o que retarda em uma hora a permanência na sala.

A linguagem lúdica e corporal que os caracteriza manifesta-se nas preferências. O dia que gostam mais é o que fazem ginástica/educação física. “[...] *se for perguntar a eles qual é o dia que gostam mais, gostam do dia da ginástica.*” Essa aula é desenvolvida pela educadora uma vez por semana, comprova-se a euforia e a expectativa das crianças nos momentos que a precedem, no seu desenrolar, e mesmo após o término. “[...] *gostam muito da Educação Física,*

adoram, aliás lembram-me... porque muitas vezes é assim, se eventualmente, por qualquer motivo a gente isto, às vezes sofre alteração, as rotinas nem sempre... eles, enquanto não fazemos, nem que seja só ir lá tapar um burquinho, eles não se calam... temos que ir porque vamos para aquele polivalente.”

Na sala de aula as áreas preferidas são aquelas que mais lhes garantem autonomia de interação, de criação e de mobilidade. *“Aqui na sala gostam muito da casinha, adoram a casinha, acho que adoram as construções...”*

8.1.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência quotidiana de jogo e brincadeira na escola

Cita os dias de chuva como os que as crianças menos gostam, pelas restrições que trazem aos recreios. *“Quando chove, a escola não está muito preparada para... não tem espaço, tem ali um espaço, mas é ocupado por os meninos do 1º Ciclo, mas depois, como há muita confusão não deixo ir para lá. Portanto quando chove eles ficam, para não estar dentro da sala sempre, fazem o intervalo, levam os joguinhos de construção, os materiais e vão até ali... e ficam no corredor, como é grande. E, pronto, podem interagir um pouquinho, para não ficar sempre metidos aqui dentro da sala.”*

O fator de proteção das crianças justifica o uso do corredor, em substituição ao espaço coberto onde brincam os pares do 1º Ciclo. *“[...] não dá, o espaço é muito pequeno e eles se magoarem e correrem, não. Quando está bom, já têm a parte do recreio, dos baloiços e não sei quê que já é reservado para os primeiros, para a pré.”* O facto de contarem com um espaço prioritário, nos recreios de bom tempo, parece ser um ganho avaliado como suficiente no contexto da escola, o que limita perspetivas e avanços nas garantias do direito a brincar.

As demais crianças reconhecem o parque infantil como espaço de uso dos pares mais novos. *“Eles sabem, de maneira que, eles estão lá, chegam os da pré e eles saem, já sabem, então... prioridade, não é?! Pronto, porque o espaço é pequeno, de maneira que eles também gostam muito e faz-lhes muita falta.”*

O parque, com seus poucos equipamentos – dois baloiços, uma estrutura elevada em madeira com escorrega, um escorrega simples, e dois brinquedos sobre

molas –, é espaço valorizado pelas crianças de diferentes idades e turmas. Os baloiços, especialmente, são objetos de desejo.

Nos dias de tempo seco, aproximadamente duas centenas e meia de crianças convivem nos espaços de recreio. Considerando-se que a área do parque é destinada às crianças do pré-escolar, ficam alijadas do uso em torno de duas centenas de crianças do 1º CEB. Essas disputam os poucos momentos de exceção, de não uso do equipamento pelos pares mais novos, para então fazê-lo, e são intensos os conflitos que eclodem nessas situações.

A Sala da Componente Social, utilizada nas Atividades de Tempos Livres, e onde passam horas nos dias úmidos ou chuvosos, é pequena para comportar uma única turma, entretanto é ocupada, simultaneamente, por duas. *“[...] não faz sentido porque é pequena, para tantas crianças. Chegam a estar ali, se fossem todas eram cinquenta crianças, sentadas naquele espaço a ver televisão, aquilo não é para verem televisão. Portanto, nem que queiram desenvolver ali atividades não tem espaço, portanto, ali não gostam de estar nesse espaço sentados.”* Essa limitação associada a outras, favorece uma rotina em que, aproximadamente 45 crianças, dos 3 aos 6 anos permanecem, por longo período, sentadas e silenciosas, num espaço exíguo do piso, a assistir um desenho animado ou um filme projetado através do pequeno ecrã do televisor. Outras atividades também são desenvolvidas sob a orientação da animadora social no que conta, se necessário, com a ajuda de duas auxiliares. Normatizadas, e com etapas previamente definidas, essas situações lembram mais oficinas de pequenos trabalhos manuais, do que vivências de criatividade, descobertas e de interações diversificadas com os pares. *“[...] lá está, também vão brincar, às vezes um pouquinho, [...] podem brincar um bocadinho, mas como digo, são muitos e atropelam-se muito, não há espaço porque o espaço físico é muito fraco. Ali, portanto, também não gostam de estar ali.”*

A escola funciona numa construção relativamente recente, e o seu projeto não desconhecia o número de alunos matriculados nas antigas instalações. Tudo indica, que na génese da concepção do espaço está uma ideia descarnada da criança real, um suposto de imobilidade e de que são suficientes salas de aula com mesas e cadeiras para todos, para que a infância desenvolva-se no seu máximo.

São mínimas, para não dizer-se inexistentes, as possibilidades de contato com a natureza. O sol que, em anos anteriores, aquecia e secava o piso dos espaços externos após a chuva, foi substituído pela sombra de um alto edifício

construído no terreno contíguo à escola. Também salas de aula foram afetadas pela redução da luz solar.

O parque infantil pertence a essa área comprometida pela sombra da edificação vizinha, especialmente pela manhã. Houve também o incremento permanente no fluxo do trânsito e nos ruídos produzidos no entorno. *“[...] É assim, se chover... É um problema porque os nossos governantes não pensam na escola como... o espaço que é dado para a escola é o pior, é aquele que ninguém quis construir lá um apartamento ou uma casa. Se repararmos, este dá sol no verão, no verão dá sol, que devia dar sombra, no inverno não dá sol que é um frio de rachar nos recreios. Entretanto construíram isto aqui que se vê, portanto, o que é que eu quero dizer(?!), é que se a escola, o espaço da escola fosse pensado como um espaço educativo, um espaço acolhedor, espaço onde a criança se sentisse bem, de certeza que não seria este espaço. Ora, o que é que acontece(?!), se chove a criança não tem como fazer recreio e é um direito que a criança tem, é o recreio, não é(?!), é precisa e é necessário. Ora, como quando chove não há espaço para... tem que... passam, se for preciso, meses dentro do espaço sala de aula. Por isso é que eles ficam excitados, ficam cansados e têm necessidade de fazer asneiras porque não deitaram fora as energias... Isso é compreensível. Só que o adulto também que está a tomar conta não consegue muitas vezes controlar a situação e depois acontece...”*

Os problemas na área da educação parecem ser de conhecimento comum, e, nem por isto inverte-se a restrição de investimentos ou o domínio de um paradigma adultocentrista na estrutura e na organização da escola, bem como no currículo executado. Permanecem crônicos, insolúveis, e penalizam, invariavelmente, o elo mais jovem da teia social.

Uma infância vivida em mobilidade restrita, ínfimo contato com a natureza; impossibilidade de transformação do espaço; desconhecimento das próprias habilidades corporais; afunilamento da linguagem corporal; de imensas perdas socializadoras necessárias ao bom convívio, entre outros indicativos que contrariam suas especificidades e direitos, é uma condição que afronta os princípios éticos largamente professados pela escola. Essa contradição amplia-se da estrutura e organização política e institucional à sala de aula, ao pátio de recreio, a cada recanto, e produz um fenómeno de hibridizar crianças em alunos, sendo que a um e a outro exigem-se condutas adaptativas, e de conformidade às expetativas adultas.

É ter e não ter: há escola, todavia essa não responde às necessidades de participação das crianças, porque não as reconhece. É ser e não ser: a escola recebe crianças, e em nome do seu melhor desenvolvimento recheia os discursos educativos com garantias de respeito às diferentes linguagens infantis, entretanto o destino mais provável dessas é a sua transformação, por aniquilamento.

Por maior que seja a valorização aos comportamentos consonantes com o ofício de aluno, não parecem ser elementos centrais no modelo pedagógico, válido especialmente para o 1º CEB, entre os quais a curiosidade, o questionamento, e o aprofundamento dos conhecimentos por meio do acesso a fontes diversificadas.

Entre contradições nas propostas e exigências que apresenta às crianças, é também por meio de respostas parciais às suas funções, que se mantém esse modelo contemporâneo de escola. Quase nada é como deveria ser. A constatação de que faltam espaços, materiais, tempo, profissionais qualificados e autonomia, é invariavelmente relativizada a posteriori: já foi pior, já se faz muito, o que se tem é razoável e suficiente. Essa lógica fragmentaria impede que sejam pensadas novas possibilidades, para além do confronto entre passado e presente.

A perspectiva de contar com melhores condições de espaço é traduzida pelo desejo das crianças de avançarem ao 1º CEB. Acreditam que essa emancipação garantirá o direito para usar as quadras. Essa aspiração coletiva é percebida pela educadora, mas talvez não completamente. Uma perspectiva desesperançada é apresentada por “P3♀6G2”, ao dar-se conta que continuarão a enfrentar o problema da falta de espaço, pois serão sempre muitos, no cômputo de entradas e saídas das turmas das pontas; 1º e 4º anos. De acordo com a educadora: *“[...] eles brincam, quando não chove eles têm recreio, têm momentos de brincar sós, portanto, no recreio e podemos dizer também, tirando o recreio, brincam e depois na parte da componente, depois das 15h30 também há momentos que eles voltam a ir e brincam e fazem jogos e jogam à bola. Aliás, os do Jardim têm que esperar, quando toca, para entrar os do 1º Ciclo, eles ficam sempre mais dez minutinhos que nós deixamos sempre porque é quando eles ficam com outro espaço. O 1º Ciclo sai, deixa um espaço livre e eles ocupam-no com a bola e começam a jogar a bola. Por isso é que eu também vou muitas vezes com eles lá para trás, na hora... à quarta-feira, para o campo de futebol porque aí usamos o campo de futebol só para nós. Eles gostam muito de ir para o 1º Ciclo, se perguntar “é porque nós depois vamos ter o campo de futebol para nós” também. É, são espaços que eles começam... tomam*

conta, não é(?!), já são maiores, andam mais sós, já não andam debaixo das saias da educadora, nem da auxiliar e então...”

Embora aponte fragilidades na organização dos tempos e espaços, a educadora não vislumbra possibilidades de superação das mesmas. *“[...] o material do recreio é muito pequeno, é por isso que eles, aquilo é... e é pequenino, é muito pequenino. Na hora do recreio, quando estão todos, o Jardim de Infância fica confinado a um quadradinho de não sei quantos metros quadrados porque entretanto o 1º Ciclo está, que são muitos, uns ocupam o campo de futebol, que é sempre com a bola, depois há um ou outro também que ficam ali, portanto, os nossos, os do Jardim de Infância, recolhem porque sentem-se menos protegidos porque são pequenos. Aliás, as funcionárias nem os deixam muito sair porque têm receio e ficam ali confinados, portanto, o espaço exterior é muito pouco. Nós já pensamos em fazer, alternar, mas quando?! Às 10h00 e depois vinham às 10h30?! Mas depois também há outra parte do intervalo que não coincide, por exemplo, também é muito importante para o docente estar aquele bocadinho com os outros colegas porque aí, muitas vezes, trocam-se ideias, ainda há alturas que se aproveita, quando alguém quer vir falar com os professores, é nessa hora. Portanto, é um ponto de reunião importante, portanto é importante que coincidam os recreios porque nós estamos no mesmo espaço e temos que saber... as coisas têm que passar por todos...”*

É inquestionável o argumento sobre o tempo de recreio ser um tempo de convívio necessário e de partilha com os pares docentes, entretanto cabe questionar se via de regra, e não a pensar no caso específico dessa escola, não são as necessidades dos adultos e a prioridade sobre o próprio bem estar que, efetivamente, orientam as decisões sobre a organização dos tempos e espaços institucionais. Essa possível discrepância nas valências atribuídas às necessidades de uns e de outros, atesta a supervalorização e o domínio de uma geração sobre outra, com a submissão dessa última a um programa educativo de longo prazo, legitimado como pré-requisito para que se forme o adulto bem sucedido, o qual por sua vez, irá legislar sobre a vida de outras crianças.

Esse modelo que concentra poder e distorce o reconhecimento à cidadania infantil, reduzindo-o pragmaticamente a uma negociação de pequenas concessões, sem nunca abandonar a meta do disciplinamento, define a escola para a infância do presente. Naturaliza-se assim o distanciamento democrático de uma instituição que

justifica sua existência pela defesa e emancipação de uma categoria social geracional a qual atribui, contraditoriamente, reduzido poder decisório e de participação. Diz respeito ainda a estar à vontade para interpretações à revelia, de uma voz não conhecida, mas por princípio considerada desnecessária, na medida em que vigora a certeza de que adultos experientes sabem, sempre, o que é melhor para as gerações mais novas.

Não precisa de outros sinais de falibilidade, uma organização autofágica, que patrocina a ocupação simultânea de um pequeno espaço por um grande número de crianças – o pátio de recreio, o refeitório, a sala da componente social, etc. –, considerando-se a totalidade de alunos da escola; que não se responsabiliza pela dotação de equipamentos compatíveis; que não revela consciência da necessidade de contato com a natureza ao longo da infância e oferece majoritariamente espaços cimentados; que não assegura a formação em serviço dos diversos profissionais; e que descuida-se do diálogo entre esses mesmos profissionais.

Aspectos positivos, na realidade dos recreios, são apontados pela educadora, e sugerem a alavancagem de recursos individuais, com o propósito de afirmação social, por meio de vivências em contexto competitivo ou adverso. *“Os recreios, é assim, o nosso espaço, nós, esta escola... eu costumo dizer, há professores que não gostam deste espaço, ou melhor, destes centros grandes, a nível de... preferem ‘ai eu gosto mais daquele coleginho, daquela escolinha, Jardim de Infância, pequenino, acolhedor, não tem confusão, aquilo é um miminho...’, eu, bom, não sei, já é de mim, mas eu gosto dos centros grandes. Acho que prepara logo a criança para aquilo que ela tem de ir, sim, cá estamos nós para os proteger, lógico, agora que eles no início, principalmente os três aninhos, tem de se ter cautela, algum acompanhamento que eu faço no recreio, que eu faço no refeitório, até que eles aos pouquinhos, eles vão começando a lidar com estes barulhos e com esta confusão que é dos centros grandes. No recreio, eles já sabem, olhe, os grandes, se os pequeninos tiverem, os do 1º Ciclo não vão para junto deles, no início ainda vão um bocadinho começam a querer dar a mãozinha... depois aos pouquinhos começam-se a afastar e vão para o canto deles e deixam aquela parte do recreio, dos baloiços e do escorrega só para o... claro que é apertadito, é pequeno, porque a outra parte, o 1º Ciclo também toma conta e joga à bola. Daí que quando toca para entrar a gente deixa sempre dez minutinhos e eles aí, mal o 1º Ciclo sai eles... ocupam logo o espaço que... e aproveitam e jogam à bola. Portanto, eles começam, é assim, é*

engraçado que as crianças habituem-se a controlar o espaço que têm, têm pouco usam pouco, têm muito usam muito, pronto. E é assim, e neste mundo é tudo assim, eles têm que se habituar logo de pequeninos a saber também tirar algum partido da vida, a desconstrair e tudo mais.”

Está correta a educadora quanto as competências sociais produzidas nas interações com os pares, todavia anos de imersão num ambiente onde o padrão socializador predominante não converge com postulados de autonomia, de uma ética de convivência respeitosa e fundada na espontaneidade – na medida em que são estabelecidos sistemas duais e artificializados de comportamentos, para o exercício de criança e de aluno; em que a violência entre pares é punida sem que sejam interpeladas as diferentes formas de violência intergeracional, a partir dos adultos -, podem produzir resultados diferentes e distantes dos professados pela educação escolar.

Merece questionamento, o suposto de que a reprodução antecipada das dificuldades do mundo adulto deva ser patrocinada pela escola, com vistas a provocar o amadurecimento pessoal e as competências para ser e estar no mundo. Torna-se uma lógica adaptativa perversa atribuir méritos a uma condição crônica de carências generalizadas - de materiais, espaços, tempos e mediações qualificadas. Educar por parâmetros do minimamente necessário, portanto, da adaptação à precariedade, e pela imersão naquilo que é contrário ao bem estar, não pode ser a imagem de fundo da escola para a infância. Também há que encerrar-se o ciclo em que ser feliz depende mais daquilo que a educadora/professora percebe e determina como suficiente para o espaço de felicidade, do que aquilo que comunica a voz da criança.

O facto de só terem permissão para levar à escola “[...] bola que não seja de capão, que seja de borracha, molinha”, comprova que a preparação para vivências no mundo real é relativa, e convenientemente adaptada aos limites do espaço físico dos equipamentos. Neste caso específico, não interessa se as crianças que jogam dispõem de condições para usar uma bola mais robusta, a exemplo do que fazem em momentos fora da escola, nem mesmo se atividades com uma bola dessa gama potencializariam o desenvolvimento de habilidades corporais exigidas pela própria escola e previstas curricularmente.

Bolas menores e mais leves podem causar menos danos, considerada a proximidade de outras crianças. É com essas então que devem jogar, ainda que

represente frear aprendizados possíveis, na dimensão do desenvolvimento corporal, psicomotor e psicossocial.

Ao tempo em que lhes exigem condutas maduras, não lhes permitem desenvolver aprendizados e competências subjacentes, produzidos na informalidade da cultura de pares. Assim, a mesma escola que defende um maior amadurecimento sob condições adversas, retira-lhes possibilidades, ao retê-las numa zona extemporânea e aquém daquilo que, efetivamente, têm interesse e podem fazer. A obrigatoriedade do uso de bolas leves, ainda que em jogos de futebol, não só representa um entrave ao desenvolvimento e à aquisição de novas habilidades, como infantilizá-los a partir do suposto da incapacidade. Aos 3 e aos 6 continuam reféns das limitações de espaço e tempo da escola.

Percorrem uma longa história de exceção, na qual limitações institucionais são facilmente transformadas em necessidades geracionais. Desde o ingresso na escola, aos 3 anos, vivenciam rotineiramente intervenções educativas que extrapolam o caráter protetivo. Essa ação invasiva, julgada incontornável à evitação de conflitos, e justificada pela incapacidade infantil para o convívio auto regulado, avança ao ponto de determinar o tempo em que cada criança permanece num baloiço.

A inversão está em não olhar-se para a realidade. Dois baloiços para quase 50 crianças ávidas por desfrutarem-nos, num curto espaço de tempo, não pode resultar num outro cenário que não o de contenda, não por serem crianças pequenas. Trata-se de conduta previsível, que independe de faixa etária, quando a disputa antecede e condiciona respostas a necessidades incontornáveis. A verdade que convém e prevalece é a da incontornável intervenção, pela única forma como é feita, diante do suposto de imaturidade das crianças. A propósito, qual o tempo suficiente num baloiço, para uma criança? Quais critérios utilizam as auxiliares para defini-lo?

Questões dessa natureza passam ao largo das atenções da escola, que afinal, trabalha com uma visão predefinida de criança. Desconhece, portanto, a criança concreta e secundariza a sua participação.

No desencontro dos tempos próprios do brincar, e daqueles definidos como suficientes pela escola, emerge uma condição de urgência, ou revela-se a ubiquidade da linguagem lúdica, manifestada ao longo do exercício do ofício de aluno. Assim os *“mais dez minutinhos”* concedidos ao final do recreio podem ser

uma alternativa produzida pela sensibilidade adulta, mas não fazem cessar a urgência associada aos jogos e brincadeiras, pelo contrário intensificam-na, na medida em que são cronometrados, regidos por limites externos e alheios ao roteiro da brincadeira ou do jogo, e definidos por quem não os protagoniza. É provável que essa sensação de urgência seja incitada pelo modelo que, invariavelmente, concede tempos mínimos ao brincar. Diz respeito a um problema estrutural, relacionado à concepção de criança, de infância e de educação, que pequenas flexibilizações, como a efetivada, não modificam.

O contexto de restrições compreende uma categorização questionável dos brinquedos. Na medida em que a permissão para uso, nos tempos livres, contempla um conjunto reduzido de objetos: carrinhos; bonecos simples e pequenos; óculos coloridos; ou ainda miniaturas, geralmente em plástico, sendo a maior parte obtida como oferta na compra de lanches, sugere-se às crianças haver os brinquedos bons ou adequados, aqueles que são permitidos. Aos demais, cola-se o status oposto, a exemplo dos bonecos dos desenhos animados. Não são permitidos *“bonecos que veem na televisão, que são tão agressivos...”* Dentro dos muros escolares não há permissão para brinquedos que povoam a vida das crianças, pelo temor de que amplifiquem os conflitos entre pares. Trata-se de regra seguida por longo tempo, com implicações desconhecidas sobre a subjetividade infantil. Percebe-las pressupõe o exercício estável de prática dialógica com os protagonistas do brincar, e resistência às tradições pedagógicas, entre as quais a normatização do jogo e da brincadeira, a partir de necessidades não demandadas pelos mesmos, ou não relacionadas ao seu bem estar e desenvolvimento pleno.

Tornar-se ciente do que pensam e sentem as crianças, pela voz das próprias, é inaugurar um modelo educativo desconhecido, possibilidade interpretada como risco à cultura escolar. O temor dessa instabilidade contribui para que seja mantido um sistema que garante, parcialmente, o direito a educação de qualidade.

Recreios em dias de chuva exigem adaptações nas rotinas. Por questões de segurança, conforme já relatado, as crianças da pré-escola ocupam o corredor próximo a sua sala de aula, e permanecem separadas dos pares do 1º CEB. Para esse espaço podem levar peças de montagem e objetos que tenham trazido de casa. São momentos com grande restrição de movimentos, na medida em que muitas ocupam, simultaneamente, um espaço exíguo. Formam pequenos grupos nos quais exploram as propriedades dos objetos e desenvolvem tentativas de jogos

ficcionais, interrompidas porque há sempre um colega que interfere, involuntariamente, na busca de espaço, ou mesmo para apresentar outros estímulos. *“Quando chove não temos recreio, temos de facto um polivalente, mas aquilo é ensurdecedor, é medonho e ainda por cima meter 1º Ciclo e pré-escolar lá, não dá. Então, o que é que nós, pré-escolar, fazemos, o Jardim?! Como temos corredores muito largos, tiramo-los sempre um bocadinho das salas porque convém mudar, e então aí eles vão dentro e trazem uns cestinhos com jogos que têm e partilham, cada sala partilha os seus joguinhos uns com os outros e não há briga. Ah, e eles também podem trazer de casa brinquedos deles, só podem levar para o recreio, não levam para dentro da sala de aula.”*

Transparece na fala da educadora uma lógica, que implica demarcar o mundo social e cultural das crianças da especificidade do mundo da escola, explicitada na proibição para os brinquedos em sala de aula. Não é a regra que está em questão, mas há de se ponderar que se os brinquedos só podem ser retirados da mochila no momento em que serão levados para o recreio, vigora algum desconhecimento em relação aos objetos de interesse da infância. Na medida em que esse momento da rotina escolar não é acompanhado de perto pela educadora, estabelece-se um suposto saber sobre as preferências do grupo de crianças, e destinos atribuídos pelas mesmas aos recursos disponíveis. A ausência de diálogo, sobre esses objetos fundamentais, com os protagonistas que os significam como brinquedos, também pode ser lida como pouca curiosidade diante da cultura infantil.

Como é compreendida pela criança, essa barreira entre o que é específico da sua identidade geracional e a vida na escola? O suposto de haver algo errado, contrário ao seu melhor desenvolvimento, na ação que a caracteriza e nos objetos que utiliza para melhor vivenciar essa dimensão lúdica, juízo crítico afirmado pela escola na medida em que os proíbe e não oferece alternativas, concorre para dissonâncias internas, silenciadas num contexto de inconsistência dialógica.

Por outro lado além do recreio, espaço-tempo oficial do brincar, crescem-se possibilidades de fazê-lo em sala de aula, nas áreas. Duas, em especial, permitem o desenvolvimento de enredos ficcionais e uma maior liberdade à linguagem corporal. É um brincar permeado pelas regras de participação em cada um desses espaços. *“[...] eles brincam porque quando fazem escolha de áreas, claro que eles têm regras nessa escolha, lógico, têm que ter, não é?! Porque eu não consigo ver-me sem regras numa sala e fazer como, dizer “vamos para as áreas” e depois cada um vai...*

depois aí é que há briga “porque eu fui a primeira, tu foste...”, aqui não há briga, é, a escolha está feita assim e eles sabem, pronto, regras. Portanto, eles brincam, vão para a casinha e brincam ao faz de conta, adoram... Eles brincam, vão para as construções, eles estão lá, eles vêm-me chamar “oh Professora anda ver o que eu fiz”. Brincaram, fizeram uma construção, vão para a plasticina, escolheram a plasticina, vêm mostrar “olha o que eu fiz”. Portanto, mesmo nos próprios... eles estão a brincar, estão a jogar.”

A questão de difícil resposta, na medida em que implica interrogar a própria prática, sobre as crianças brincarem o suficiente na escola, é respondida com a reafirmação do valor do brincar, e com uma análise das responsabilidades institucionais e familiares. Identifica alguns gargalos educativos, que não se revela mais densa por uma questão de diplomático espírito de classe, e pela profunda convicção de que a ação educativa que concretiza é exemplarmente exercida, na melhor concertação que consegue permitir ao ofício de criança e de aluno. *“Talvez não, mas... talvez não porque eles passam muito tempo... é assim, eles passam muito tempo aqui na escola... [...] nem sempre os momentos que eles passam podemos tirar partido dessa tal brincadeira, pelo menos... primeiro porque, enquanto sala de atividades, a escola cada vez é mais exigente, também temos competências para desenvolver com eles, que eles cada vez vêm mais imaturos de casa porque os pais não os deixam, muitas vezes não os sabem deixar crescer, só lhes sabem fazer as vontades. Pronto, enquanto educadores temos... essa responsabilidade e depois, depois das 15h30 que ficam com a outra parte, que é a parte não letiva, o espaço não é o adequado, os materiais não são adequados por isso é que nós dizemos sempre “quando tiver um tempo deixe-os brincar, brincar, brincar até ao céu”, porque, de facto, já alguém escreveu isto, esta frase não é minha “brincar, brincar até ao céu”, porque, de facto, é o que se pretende da componente social que a criança brinque porque ele depois quando vai para casa, às 18h30, já é uma correria, ele já não vai brincar, é aproveitar aqui. É mais isso, é por isso que eu digo que não brincam o suficiente porque se chove vêm para este espacinho, estão a ver televisão, materiais há poucos, não há nada, não há nada, é uma tristeza.”*

A configuração da escola, incumbida de ser a principal alternativa aos pais trabalhadores, a faz multifuncional. Para tanto conta com diferentes equipas de trabalhos e órgãos financiadores. Na prática, isso representa, por exemplo, um planeamento elaborado pela educadora, para ser desenvolvido pela animadora

social e sua equipa, na Sala da Componente Social. Uma ação que, a partida é conjunta, mas segue isenta de reflexão ou avaliação partilhada. A mesma dissociação ocorre na gestão do refeitório, do recreio e das atividades da componente não letiva, ministradas por professores externos ao corpo docente da escola. Constitui-se assim num território fragmentário, de parca coesão comunicativa entre aqueles que têm a responsabilidade de desenvolver um processo educativo, ao longo da infância, de centenas de crianças. Esse pormenor torna ainda mais complexo o desafio de responder se a crianças brincam o suficiente na escola. Redes complementares podem ser decisivas para qualificar as diversas funções institucionais, entretanto redes paralelas são barreiras internas à qualidade dos processos interativos e educativos estabelecidos.

A Sala da Componente Social, o corredor onde brincam e o refeitório, pelo confinamento que aplicam, e pelo aparato de controle, remetem metaforicamente à ideia de gaiolas sem grades. Os pátios de recreio, abertos à luminosidade, ao clima natural e ao contato (impedido) com elementos do ambiente natural, como a relva, plantas, insetos, etc, também remetem à ideia de gaiolas a céu aberto. As duas figuras metafóricas evidenciam o imperativo do controle, da restrição, do condicionamento e da submissão, esforço considerado inevitável a uma geração que “foge ao controle” se educada com autonomia e liberdade.

O que é público é parco, insuficiente, precário... mas é o melhor que se pode ter. Esta leitura da escola, naturalizada na cultura adulta, encerra conformismo e impotência, ingredientes que concorrem para a vida longa do atual modelo.

8.1.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas

No contexto de um planeamento estruturado, de objetivos claros e atividades delimitadas, a educadora avalia que, por vezes, uma iniciativa lúdica que parte de si, favorece um clima de espontaneidade em sala de aula, *“[...] eu acho que brinco. Tem momentos que eles sabem que eu estou a brincar e, brinco e riem. E quando estou nesses momentos eu brinco muito sim.”*

Essa disposição lúdica a que se refere, bem percecionada pelas crianças, responde por um brincar com sentido transformado, caracteriza o brincar da

dimensão verbal, que provoca riso, que permite o diálogo permeado pela imaginação e fantasia, todavia de comedimento corporal, e submetido ao humor, disposição e decisão de uma das partes.

É provável que tal caráter de divertimento, ancorado em episódios de disposição lúdica da educadora, através da fala e de gestos específicos, (atentamente acompanhados pelas crianças), seja o que melhor define a interação lúdica intergeracional em sala de aula. *“Em sala de aula também. Há alturas em que eu brinco, eles lembram-me de qualquer coisa, eles riem imenso que eu estou a lembrar e se vem uma piada, eu conto uma piada e faço uma palhaçada.”*

Entre os objetivos da educadora está o de que sejam capazes de brincar com autonomia, livres da sua intervenção. É neste sentido que encaminha a dinâmica de utilização das áreas. Assinala que por vezes há aproximação das crianças para incluí-la nas brincadeiras, entretanto no dia a dia essa não parece ser uma iniciativa comum das crianças, o que pode estar ligado a sua percepção de não ser uma prioridade da educadora. *“[...] tenho todo o tipo de intervenção, há alturas em que eles vêm trazer para mim comida que estão a fazer na casinha das bonecas e a dar-me a provar e eu provo. Ou então vêm “oh Professora”, isto quando estão nas áreas a fazerem aquelas expressões livres, estão nas áreas e expressam-se livremente, sem a intervenção do adulto ou que não necessitem, tanto da minha intervenção, brinco. Há outras alturas, claro que eu quando jogo já estou a brincar... mas há outras alturas que eles sabem que eu brinco, de uma forma... intencional, mas com o intuito de os fazer chegar a algum lado, de uma forma educativa...”*

Observações no campo de estudo e as próprias crianças confirmam esse entendimento da educadora, do gosto pela sua participação como favorecedora de situações lúdicas. Gostam da sua faceta lúdica, quando manifestada, e das oportunidades nessa implicadas para brincarem, jogarem e movimentarem-se. *“Quando fazemos psicomotricidade, quando eu vou ao recreio com eles, ou à apanhadinha ou jogos de roda, fazemos juntamente com eles, criamos situações de jogo e brincamos e eles gostam de brincar. Eles gostam muito, de facto, que o adulto participe com eles nestas coisas. Até porque, pronto, às vezes em situação de sala, no período da manhã nem sempre... a não ser que a atividade seja um teatro e haja interação e possamos, portanto, possamos criar momentos de boa disposição e que criamos sempre, mas de brincadeira. Nos espaços mais livres, que*

é o recreio ou quando vamos para o polivalente, que o espaço é maior, temos outras situações de brincadeira.”

O reconhecimento ao direito de brincar transparece no princípio educativo de não fazer do recreio moeda de troca, ou seja, diante de transgressões em sala de aula, são adotadas medidas, como o *“sentar para pensar”* e outras que não o comprometam, de acordo com a educadora.

Nos espaços de recreio uma assistente permanece com as crianças. *“[...] nunca estão sozinhos e o adulto vai gerindo e se vê que está muito tempo no baloiço “agora sai, está na vez doutro menino”, portanto, e vão gerindo assim.”*

Após as 15:30 são orientadas e acompanhadas por auxiliares, seja nas atividades que desenvolvem no pátio, ou na Sala da Componente Social.

8.2 – Professora do Primeiro Ano

8.2.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno

8.2.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno

Descreve as crianças do ponto de vista do conjunto: *“[...] é um grupo de crianças muito interessadas, muito participativas nas atividades, muito meigas, são crianças todas muito meigas e, portanto, tenho um grupinho muito bom nesse aspeto. Quer dizer, não tenho grandes problemas na sala, tem um ou dois alunos que têm o rendimento escolar inferior, mas que é superado pelo comportamento, não tenho graves problemas ao nível de alunos.”*

Questionada sobre o que gostam as crianças na escola, salienta haver um comportamento geral, de adesão às atividades letivas e não letivas. *“Elas aderem muito bem a todas as atividades, quer na Língua Portuguesa, quer na Matemática, têm uma curiosidade imensa, eles querem aprender coisas novas. Tudo o que for novo para eles estimula e interessa e depois gostam de todo o espaço da escola, penso que gostam do espaço exterior da escola, de brincar, gostam de fazer jogos, é umas das atividades que eles me pedem para fazer à sexta-feira, no último tempo*

da tarde porque, portanto, já estão todos e normalmente vamos fazer jogos, gostam de trabalhar. E eles, pronto, de uma maneira geral aderem com entusiasmo a tudo o que é novidade, tudo o que é novo. Eles vão aprender alguma, eles têm a noção de que, pronto, é necessário aprender coisas novas e aderem muito bem.”

O gosto ou interesse pelo novo que estimula e mobiliza as crianças, em sala de aula, é referido na perspectiva da sua pronta adesão às atividades e às orientações docentes, mais que a sua ampla participação. As narrativas das crianças apontam para um modelo de trabalho pedagógico centrado na cópia e na resolução de exercícios, geralmente de forma individual.

A leitura apresentada, da vívida curiosidade infantil, da notável disposição à descoberta e à experimentação, é fidedigna às expressões do ser criança e do seu modo de exercer o ofício de aluno. Concretamente, não se pronuncia por meio de uma prática pedagógica reconhecedora da necessidade e do valor da participação infantil. É previsível, portanto, o pequeno espaço para o exercício da ação influente das crianças nos próprios processos de aprendizagem.

Em atenção à primeira resposta da professora – *“Depende das atividades.”* –, que antecedeu a afirmação generalista de que *“aderem muito bem a todas as atividades...”*, foi-lhe apresentado questionamento sobre o que não gostam na escola. A resposta remete à própria prática docente, justificada no conjunto dos objetivos para o primeiro ano. *“[...] há muitas coisas, naturalmente, que eles não gostam. Normalmente não gostam quando eu digo para fazer uma cópia, não é coisa que eles apreciem. No entanto, é uma das atividades que eu também acho que deve ser feita para treinar a escrita, portanto, deve... e até a caligrafia, portanto é importante e, portanto não é, eu penso que é das atividades que eles menos gostam na escola.”*

De facto, o compromisso em cumprir os objetivos curriculares previstos, define o modelo de trabalho pedagógico e educativo implementado. O gostar ou não gostar faz-se, no contexto, manifestação infantil – conotada como expressão de imaturidade -, irrelevante diante dos grandes objetivos da educação escolar. A escola volta as costas para o que for entendido como anômalo aos tão tradicionais, quanto unilaterais pressupostos educativos.

A consciência de que a sala de aula não é um dos principais espaços de bem estar das crianças, ainda que haja uma observação a respeito do entusiasmo que manifestam nesse espaço, não é suficiente para suscitar a reflexão da própria

prática, ou mesmo para confrontar com o conhecimento já referido, de que as crianças da turma são fascinadas pelo novo, transbordam curiosidade, e contextos desafiadores são-lhes naturalmente envolventes, aliciantes.

Mais do que justificar, por uma especificidade geracional, o gosto pelos espaços de jogo e de brincadeira, e o não apreciar determinadas atividades em sala de aula, há que se questionar o trabalho efetivamente desenvolvido: a que direitos responde; em quais princípios se alicerça; qual envolvimento demanda, e até que ponto submete à análise, os meios empregados para atingir objetivos curriculares.

Também, há que ser levantada a hipótese da insuficiência de respostas metodológicas, em sala de aula, à complexidade de expressões do ser criança e do ser aluno, na medida em que a dimensão do novo é reduzida à competência para responder exercícios, geralmente de forma individualizada e silenciosa. *“Eu acho que gostam do recreio, da parte exterior, de todo o espaço exterior, eles gostam muito de estar lá, até porque têm muitas atividades que eles podem realizar lá fora e, portanto, eles gostam imenso do espaço exterior da escola. Mas também gostam da sala de aulas porque nota-se que há entusiasmo dentro da sala de aulas também.”*

Há o reconhecimento, por parte da professora, da tendência para partilhar com os pares, os processos em sala de aula. Observa que mostram uns aos outros o que produzem.

As práticas das crianças confirmam atividades partilhadas nas diferentes etapas das atividades. Antes, durante e depois da execução dialogam com os pares mais próximos, por vezes através de mímicas para não afrontar a ordem exigida. Conferem, buscam confirmação de que produzem algo de valor, inventariam as produções dos colegas... São vivências mediadas pelos pares, facilitadoras, e não impeditivas, ao aprendizado curricularmente previsto. O pressuposto do trabalho individual assenta-se no medo de que interações com os pares, durante a execução de uma atividade resultem em atraso e dispersão. Não é o que atestam as práticas das crianças, entretanto é por essa lógica estática, e não sincronizada com o quotidiano da sala de aula, que se guia o trabalho escolar.

Hesitação ou baixa receptividade diante da irrefutável necessidade de partilha entre as crianças, indicam relutância no reconhecimento a uma cultura de pares com características diferenciadas daquilo que estabelece a lógica adulta. Pode carecer de convicção a concordância com a legitimidade do diálogo espontâneo entre os

pares, durante as atividades de sala de aula. *“Eu acho que sim, quer dizer é uma forma de eles também se sentirem mais seguros, de partilharem com os outros e aprenderem mais, acho que é...”*

A comunicação que estabelecem enquanto realizam atividades são vistas mais como iniciativas separadas das atividades, e com menor ênfase nas relações com as mesmas. É conotada como elemento estranho à natureza do trabalho, e se tolerada o é por uma concessão docente circunstancialmente favorável à ideia da relação entre o que chama de “conversas paralelas” com o trabalho em execução. *“[...] estão a conversar de outras coisas, mas de uma maneira geral tem a ver com a atividade que estão a fazer. É engraçado, pronto, não sei se estes meninos se vão estragar ao longo do tempo, estragar entre aspas, mas é um grupo muito interessado e muito... pronto, também muito estimulado pelas famílias, vamos lá ver como é que vai evoluir.”* Esse registo expressa um potencial reprimido - a espera de transposição à esfera prática – de reconhecimento docente à competência das crianças para transitarem, com respostas satisfatórias, entre as imposições do trabalho escolar e o que é próprio da sua cultura.

As referências a um grupo interessado, curioso e aderente às atividades, indica a predominância de um olhar sobre o todo, com riscos de imprecisão sobre manifestações da subjetividade e da individualidade.

8.2.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer

Em sala de aula as crianças realizam atividades orientadas, a exceção dos tempos livres residuais, usufruídos por aqueles que *“[...] terminam os trabalhos mais cedo”*. Essas podem *“ir ao computador, desenhar, como seja criar qualquer coisa de novo. [...] têm normalmente tempo disponível para fazer outras atividades do gosto deles.”* Na prática, sugestões convincentes da professora uniformizam o que um pequeno e estável conjunto de estudantes realiza, nesses breves momentos, sempre de forma individual e silenciosa.

Posteriormente, a narrativa docente revela-se precisa nas referências à liberdade de escolha. *“São sempre orientadas porque, eles podem, normalmente os*

que terminam mais cedo ou quando temos espaços para brincadeira são sempre brincadeiras orientadas, não são brincadeiras livres.”

É clara a sua posição quanto a ser ilegítima a brincadeira em sala de aula: [...] a sala de aula é um espaço de brincadeira orientada, não permito que haja brincadeira livre, não, nem é possível, não é?! [...] a brincadeira dentro da sala de aula, quando é brincadeira, é sempre brincadeira orientada, tendo uma intencionalidade educativa. Quer dizer, não é um espaço livre onde eles brincam à vontade. Isso é o recreio.”

A delimitação da sala de aula como zona restrita, que exclui vivências importantes à socialização e à cultura de pares, ao tempo em que concentra a maior parte das experiências infantis ao longo da escolaridade, permite pensar num ambiente resistente às iniciativas das crianças, ao que fuja ao planejamento feito, bem como às diferentes formas abordar o conhecimento e de sistematizá-lo. Está naturalizado um modelo de trabalho assente no cumprimento das tarefas determinadas pela professora, com ênfase na resolução individual de exercícios das áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

A Educação Física é vista como área adequada para a vivência de jogos educativos, e ainda que a turma do 1º ano não tenha essa disciplina, há referência a aprendizados dessa natureza, sem que sejam explicitados os meios de garantia dessas vivências. *“Nas aulas de... não é o caso dos meus porque não têm aulas de Educação Física, mas nas aulas de Educação Física eles, portanto, aprendem jogos educativos. No meu... este ano não têm a Educação Física, portanto, os jogos que eles têm ou são aqueles que eu vou orientando e ensinando ou são eles próprios que entre uns e outros e combinam e trazem de casa informação e, portanto, partilham, e reinventam e fazem e aprendem com os mais velhos também.”* Neste ponto a professora assinala que há, na cultura de pares, o poder para produzirem conhecimento, nas situações informais de convívio.

Justifica a ausência da Educação Física na turma do 1º ano pela estrutura física da escola, que impede a realização das aulas dessa disciplina para duas turmas em simultâneo. Também apresenta ganhos de aprendizado com a substituição por aulas de Ciências Experimentais, ministradas por um professor específico. *“Porque não é possível. É porque o espaço da escola não permite que haja mais que dois, duas turmas em simultâneo com a Educação Física e então tem que se optar por outras áreas. Portanto, optou-se pela Música, pelas Ciências*

Experimentais, no 1º ano... [...] e o Inglês que é obrigatório... e portanto, embora as Ciências Experimentais é uma área que eles adoram porquê?! [...] usam materiais para... pronto, manipulam materiais e, portanto, acabam por também aí, aprender muitas coisas.” Essa decisão permite cogitar que a linguagem lúdica e corporal das crianças é relativizada diante de aprendizados e vivências de relevância curricular. No contexto, não ser essencial equivale a ser suprimida e substituída por escolhas mais inteligentes, do ponto de vista da aprendizagem, concretamente através de uma disciplina, ministrada por professor específico, que não pertence ao quadro da escola.

Na ausência da Educação Física diz haver um trabalho orientado, com a finalidade de não deixar uma lacuna formativa. Associa a abordagem compensatória ao desenvolvimento de conteúdos curriculares. *“[...] pode ser no pátio, por exemplo, quando temos jogos de orientação, isto, por exemplo, na Matemática nós trabalhamos percursos e itinerários e nas Ciências Experimentais, por vezes, nós trabalhamos em conjunto, eles vão explorando as mesmas áreas que eu estou a dar e que eu estou a explorar na área curricular. E, portanto, se vem a propósito, o jogo é desenvolvido no espaço exterior...”*

Revela-se, no decorrer da entrevista, uma área nebulosa, de contradições e algumas incertezas (internas e indiretamente abordadas), produzida porque decisões importantes à qualidade de vida das crianças na escola não são problematizadas pelo coletivo. Nesse contexto emerge uma referência ao desenvolvimento de aulas de Educação Física, ministradas pela própria professora. *“Têm dentro da minha aula, dentro das minhas atividades, dentro das minhas... atividade física porque faz parte das expressões artísticas.”* São novamente descritas no contexto dos conteúdos previstos para o ano, com dia da semana e periodicidade flutuantes, geridas a critério da professora. *“[...] vou gerindo, pronto, é assim, nós temos um tempo destinado às expressões artísticas e... ou áreas de expressão, não é expressões é áreas de expressão, dentro da qual é entregue à educação física também. E, portanto, eu vou gerindo esse tempo ao longo da semana, consoante vou trabalhando determinados conteúdos programáticos, quer dizer... por exemplo, no caso da Matemática, eu preciso de trabalhar os percursos, então, na hora da Matemática ou numa das horas relacionadas, eu vou lá fora com eles e vamos fazer um percurso, vamos orientar um percurso. Quer dizer toda a atividade... portanto, e aí é um jogo de orientação, portanto, é uma atividade de*

orientação que também é da educação física, mas todas as atividades são intencionais, fazem parte e estão inter-ligadas no currículo.”

Essa concepção de Educação Física diz-nos de um corpo a serviço do currículo escolar, servil, disciplinado e instrumentalizado. A linguagem corporal, com a sua especificidade bio-socio-psico-geracional, é banida do tempo-espaço aula. Jogos são possíveis se orientados como recursos para confirmar aprendizagens na área da Matemática, das Ciências ou da Língua Portuguesa. A irregularidade e a baixa frequência de atividades no pátio, conforme narrativas das crianças e observações no contexto, desnudam o caráter conteudista do trabalho escolar - mantido pela força da tradição -, e indicam que ainda está por ser destinado um olhar sensível aos sujeitos desse modelo educativo imposto.

No espaço da sala de aula as mesas estão dispostas num formato de “U”, com uma fileira central à frente. No início do ano as crianças sentaram-se onde quiseram, e progressivamente a professora efetuou as alterações que considerou necessárias. *“[...] a minha sala de aula é uma sala com muita luz, é um espaço agradável, está distribuída em “U”, disposta em “U”, tenho duas crianças que precisam de mais atenção, essas estão destacadas, estão à frente para eu poder estar mais perto. Em termos de materiais, tem um computador, tem dois armários, tem as mesas, uma secretária e pouco mais...”* Não há jogos, brinquedos, ou materiais didáticos além dos manuais escolares, cadernos, lápis para registos e para colorir, definidos como obrigatórios, e eventualmente algum livro de literatura para a infância, o que pode ser tomado como um indicativo de rotinas diárias constituídas por cópias, preenchimento de folhas com exercícios, e atividades similares. A disposição das mesas em sala de aula também não indica outra mobilidade, que não a destinada ao ir e vir, estritamente necessários.

A prioridade do trabalho educativo recai sobre as *“[...] áreas curriculares tradicionais, portanto, a Língua Portuguesa, a Matemática...”*, sobre as quais a professora reconhece insistir *“muito mais”*. Uma ênfase menor é dada às demais áreas: *“Acontece menos, por exemplo, as áreas de expressão são exploradas porque é uma hora que nós distribuímos ao longo da semana e portanto, acontece mais pontualmente.”*

Essa referência a uma valorização assimétrica das abordagens corresponde à interpretação das crianças, essas que embora revelem gosto pelas áreas secundarizadas, não fazem reclamações. Alguma divergência pode ser percebida

em relação a escrita e a cópia serem atividades diárias. Considerando-se não ter sido esclarecido o conceito de escrita e de cópia, durante a entrevista, é possível que entendimentos distintos tenham balizado respostas de crianças e da professora. *“Do dia-a-dia não, não. São atividades que fazem pontualmente sempre que eu quero que eles trabalhem um conceito novo... palavras novas, um tipo de texto, por exemplo, quando quero que organizem, na semana passada estivemos a trabalhar, já venho trabalhando a prosa e na prosa introduzi a noção de parágrafo e não sei quê. E eu apercebi-me que eles não têm, claro, também são muito pequenos, mas têm tido, de alguma forma, alguma dificuldade em perceber o que é um parágrafo, o que é que, para que é que serve, porque é que está ali, qual é a diferença entre ter e não ter. Então na semana, achei muito engraçado, porque pu-los a fazer uma cópia de uma prosa e ela até era um bocado extensa e tinha dois parágrafos ou três e para eles já é muito, e eles já estavam... e eu dizia “não, mas tu tens de fazer o parágrafo, estás a ver, porque isto está ali, porque é muito importante. Olha, até aqui é uma ideia, a partir daqui é outra, isto é importante, portanto, vamos fazer como está no livro”, pronto, portanto aí fizeram a cópia porque foi necessário para eles perceberem porque é que tinham de fazer. Pronto, a cópia não é uma coisa que eu faça regularmente. Fazem-na, por vezes até para trabalho de casa, outras vezes duas ou três frases, mas não é uma coisa que eu use com muita frequência. Embora seja... eu acho que a cópia é muito importante.”*

O ponto nebuloso pode ser exemplificado a partir das atividades desenvolvidas numa aula de Matemática, em que a cópia não é o objetivo primeiro, entretanto para a resolução das atividades apresentadas precisam copiar enunciados, e uma série de exercícios do quadro de giz. Ficou claro que no entendimento da professora, não se trata de cópia. O mesmo esclarecimento não foi feito com as crianças, que podem adotar outra lógica.

Utilizam a biblioteca da escola apenas para buscar livros. Diante da falta de salas para atividades escolares consideradas essenciais, também de pessoal para dinamizá-la, passou a ser utilizada para aulas de apoio e outros fins, perdendo a função para a qual foi projetada. *“Esta biblioteca, pronto, isto tem aqui livros, nós temos... é usada pontualmente, sempre que nós precisamos de algum material vimos cá buscar. E depois, esta biblioteca, quer dizer, não é um espaço onde eles venham para... portanto normalmente vimos buscar e levamos para a sala de aula. Portanto, é um espaço que é utilizado habitualmente para apoio aos alunos com*

mais dificuldade e, portanto, quase sempre está a ser utilizada. Portanto, é um espaço que não é, também não tem ninguém que a dinamize, não há quem esteja à frente para dinamizar enquanto biblioteca e ele é usado como uma sala multifunções...”

A escola integra o PNL – Plano Nacional de Literatura -, que permite às crianças levarem malas para casa, com *“obras adequadas ao 1º ano”*. São livros *“[...] para leitura domiciliária, portanto, quem quer, os meninos requisitam e levam, depois tem de devolver a escola.”* Complementa que somente retiram os livros *“aqueles que tem hábitos de leitura... [...] há outros que nunca levam”*.

Nota-se esforço intenso das crianças em relação à leitura, e às atividades correspondentes, ainda que as rotinas sejam repetitivas e destituídas de aspetos lúdicos. As tarefas são apresentadas quase sempre da mesma forma, e através dos mesmos suportes didáticos, com o sentido de exercício imposto e funcional, ligado ao aprendizado de conteúdos formais. Elementos subjacentes, percebidos pelas crianças são pouco explorados, em decorrência da pouca atenção aos mesmos, assim como ao valor da participação infantil ativa no processo de aprendizagem.

8.2.1.3 – Autonomia e organização das crianças

Ao questionamento sobre as crianças serem sabedoras do porque ocupam determinado lugar em sala de aula, a professora responde que explica-lhes o porque da mudança, e ressalta que procede da mesma forma quando se trata de compor os grupos de trabalho. *“Sabem, sabem porque eu normalmente explico-lhes porque mudam, “olha, vais mudar porque estás a trabalhar pior”, “olha, vou-te tirar daqui porque estás a conversar muito com o colega do lado, não estás a ter rendimento”, portanto, ou então quando é um trabalho de grupo “olha, vais para aquele grupo porque aquele grupo está mais adiantado, tu estás aqui, eles estão ali.”*

É da docente a decisão de alterar o lugar onde sentam as crianças. Refere que pedidos por iniciativa das crianças não são comuns. *“Fazem... muito raramente. Um dia destes o “P1♂7G2”, portanto, aquele menino pediu-me para mudar de lugar. Pediu-me para mudar de lugar porquê, porque eu mudei uma colega que estava ao lado dele noutro lado e pus lá uma colega que é uma menina que exerce um forte poder de liderança dentro da turma, que é a “P1♀7G1”. E então, ela não só trabalha*

como põe os outros a trabalhar à volta dela, e deve ter insistido tanto com ele para fazer as coisas, que ele acabou por ser ele a vir pedir-me para mudar de lugar. Quando eu tinha trocado a outra menina por ele e o outro colega do lado estar sempre a conversar e ela dizia que eles estavam sempre a falar e a incomodar e não sei quê e eu disse “pronto, então vais trocar para ali e vai a “P1♀7G1” para ali e disse-lhe, “tomas conta dos dois”. Ora, a “P1♀7G1” tomou mesmo, como tomou conta, ele veio-me pedir para sair de lá ((risos)), foi... de resto, muito raramente eles pedem para... a não ser a “F” e a “A” que só trabalham bem juntas e eu deixo-as estar porque a “F” é melhor aluna, a “A” é mais... e uma acaba por ser o motor da outra...”

A disposição de “P1♀7G1” para partilhar seu saber e cooperar com os pares é referida pela professora como tomar conta, por os outros a trabalhar, e exercer um forte poder de liderança. A narrativa não permite perceber se há a perceção da sensibilidade de “P1♀7G1” diante dos pares, condição que a faz cuidadosa, solícita, disponível, solidária e empática com os pares. É possível que essas particularidades não tenham sido percecionadas, e prevaleça a ideia de um perfil autoritário, que faz trabalhar os pares.

O que é apresentado como autonomia para requisitar, ou não, livros para uso domiciliar, pode receber outra interpretação, na medida em que a própria narrativa docente indica haver crianças que nunca o fizeram, em contrapartida a um grupo que desenvolveu esse hábito.

No contexto metodológico, a leitura e as atividades correspondentes são desenvolvidas massivamente, o que entretanto não compromete o interesse das crianças pelas mesmas. Rotinas automatizadas não concorrem para evidenciar a literatura infantil como um mundo envolvente e de descobertas. Portanto, crianças que tenham como principal referência de leitura o exercício experienciado em aula, cronometrado e pragmático, porque invariavelmente a serviço de uma série de atividades, desconhecem a autonomia de escolha; a dimensão prazerosa, a finalidade não conteudista do ato de ler, e a diversidade do acervo produzido para a infância.

A professora faz referência à autonomia de que dispõem para o trabalho partilhado: “[...] são eles que organizam o grupo entre eles e, portanto, e eu vejo que está a funcionar bem, deixo estar, se vir que não está a funcionar...” Durante o estudo predominou o trabalho individual, destinatário de iniciativas transgressoras

das crianças, em tentativas para interagir, ou mesmo permitidas quando se tratava da ajuda de “P1♀7G1” aos pares. A essa intencionalidade solidária espontânea, somam-se pedidos de ajuda por parte dos pares.

Indagada quanto a ter observado uma tendência para buscarem a participação dos pares, nas diversas atividades letivas, a professora confirma, e complementa que há igualmente envolvimento com as tarefas individuais. Situa-os como comportamentos distintos, manifestados em atividades igualmente diferentes, e não como esforços alternados, convergentes e complementares para que se concretize um único ou mais objetivos de aprendizagem. *“[...] tem alturas em que eles funcionam e trabalham muito bem individualmente, ainda hoje estiveram a trabalhar, estiveram a fazer um trabalho e foi feito individual, estava cada um a trabalhar para si. Depois há outras alturas em que eles, apesar de estarem a fazer trabalho individual, conversam com o colega do lado, trocam impressões com o colega do lado, levantam-se e vão perguntar ao vizinho que está do outro lado da sala e, portanto, eles próprios estabelecem este tipo de dinâmica entre eles.”*

Em relação às “conversas paralelas”, apesar de mencionar que *“de maneira geral tem a ver com a atividade que estão a fazer”*, o próprio termo é portador de sentido que indica tratar-se de ação atípica ao propósito do trabalho individual e silencioso. Também indica algum grau de dissonância quanto ao entendimento de que, assim como o esforço individual e silencioso, a partilha oral é intrínseca às diversas etapas do processo de aprendizagem. Impedi-la por decreto, faz-se uma tentativa de alterar o que é legítimo e espontâneo às formas de ser e estar das crianças, uma anulação da subjetividade infantil.

O estilo disciplinado com que seguem as regras - ao ponto da professora supor que na maior parte do tempo desejam/executam o trabalho individual, quando na verdade há um esquema de comunicação ativo e discreto -, contribui para que a mesma reconheça a dedicação do grupo, e assim amplie a faixa de tolerância em relação às “conversas paralelas.”

As crianças do 1º ano gostam e podem levar brinquedos para uso no recreio. Entretanto essa autonomia tem alguns limites definidos institucionalmente. *“[...] consolas de jogos, não é permitido que eles tragam porque eles adoram andar com isso por aí.”* A proibição é justificada: *“Porque é... primeiro, não achamos adequado para estar... eles o que têm é que trabalhar e que brincar em grupo, conhecer os outros meninos, interagir com os outros e isso acaba por isolar a criança. Além do*

mais são coisas muito caras que pode acontecer algum problema e nós não queremos responsabilidades sobre isso.”

Essa norma, que opera a separação intransigente de mundos culturais, convida ao debate, cujos protagonistas não seriam outros que não a comunidade escolar, amplamente representada. A se manter esta visão estática, ou não problematizada, a escola seguirá alheia às culturas da infância, e autolimitará as possibilidades de mediar, para qualificar, os processos de socialização associados ao uso desses brinquedos. Desconhecidos como suportes do desenvolvimento infantil, e banidos do espaço escolar, permanecerão regulados a partir das impressões de quem os observa de longe, sem que as implicações dessa normativa ocupem o horizonte pedagógico e educativo.

Educar para o uso consciente - que contemple a responsabilidade ambiental, e a criação mais que o consumo -, pode ser mais interessante, do ponto de vista da educação integral das crianças, do que bani-los da vida na escola. Enquanto perdurar esse posicionamento não haverá espaço para projetos que possam ousar propor a desmistificação das consolas como instrumentos que isolam as crianças, ou mesmo, acirram conflitos entre elas.

8.2.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulações do ofício de criança e de aluno

Nas situações de conflito os adultos são chamadas para intervir. Os pares também são reconhecidos na sua competência para ajudar e fazer cessar o enfrentamento. *“Normalmente, por vezes são eles próprios, aqueles mais velhinhos ou aqueles que têm uma capacidade de liderança maior dentro da sala de aula e, portanto, no grupo acabam por ajudar a resolver muitos conflitos. Ou então os funcionários e os professores é que resolvem.”*

Em sala de aula a intencionalidade docente é dada a conhecer desde a disposição das mesas onde sentam-se as crianças, e estende-se aos critérios estabelecidos para alterar a escolha feita por elas no primeiro dia de aula. Um gesto de autonomia rememorado na medida em que referem essa experiência de liberdade, ainda que decorridos vários meses. *“No início eu deixei sentar os meninos onde eles quisessem, portanto, eles escolheram o lugar, mas avisei sempre, quer os*

país, quer os meninos, que aquele poderia não ser o lugar deles. Sempre que eu visse que o menino estava a ficar prejudicado, ou que estava a ficar atrasado, ou que estava a conversar muito com o colega do lado, portanto, seria trocado o lugar. Portanto, o lugar vai sendo alterado consoante as necessidades que eu veja dentro da sala”.

Crianças das três turmas apresentam a mesma informação. Contaram todas com a possibilidade de escolha no primeiro dia de aula. Isto indica que há uma decisão institucional que unifica o procedimento.

Embora a manutenção ou a alteração dos lugares seja assumida pela professora, há abertura ao que manifestam as crianças. “[...] Mudei agora há pouco tempo porque havia ali um grupo que me veio pedir para mudar e tal, mas não, não muda com frequência.”

O encaminhamento do trabalho em grupos, minoritário em relação às possibilidades de trabalho individual, é assim descrito: “[...] eu movimento os grupos. Podem trabalhar em grupo com o colega do lado quando o trabalho que estão a fazer, portanto, se têm interesse que seja com o colega do lado, quando é para trabalhar... depende do trabalho que vão fazer. Porque por vezes eu misturo os mais fracos com aqueles que estão mais adiantados, outras vezes troco e fico eu com o grupo dos mais fracos, deixo trabalhar os outros sozinhos e eles avançam. Pronto, isso a estratégia do grupo depende do objetivo que eu tenha para o trabalho que eles estão a fazer.”

Pode ser considerada como síntese da ação docente nas rotinas diárias: “No quotidiano, eu normalmente chego, explico o que vamos trabalhar, ponho-os a trabalhar individualmente. Não! Normalmente, primeiro estímulo o trabalho em grupo turma. Se é na Matemática começamos a trabalhar no grupo turma o conceito que eu quero trabalhar, explorar, na oralidade, depois começam a trabalhar individualmente e depois quando é trabalho que seja necessário, vão fazer trabalho de grupo.”

A referência ao “trabalho em grupo turma” é a que melhor explica os momentos formalmente partilhados. Nesses, a professora faz uma explicação ou questiona o grande grupo. Fatores como a quantidade de crianças; a assertividade de algumas que se sobressaem - e predominam nas escolhas sobre a quem vai ser dada a voz -; ainda o compromisso docente em cumprir as atividades previstas e a delimitação dos tempos, extemporânea às características do processo, retiram

espaço ao carácter participativo, espontâneo, inclusivo, criativo, e de partilha dos processos em pequenos grupos.

Quando ocorrem *“trabalhos de grupos”*, adota o seguinte critério: *“[...] o máximo quatro, cinco, não tenho mais, não tenho mais porque senão há muita confusão. Nunca deixo mais de quatro, cinco, depende do trabalho que estão a fazer.”*

No contexto das observações e das informações obtidas nas entrevistas com as crianças, ficou subentendida a vigência de uma dinâmica centralizada na comunicação da professora com o grande grupo, com base na realização das mesmas tarefas em tempos comuns.

8.2.2 – Processos socializadores na escola

8.2.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar

Nos tempos de recreio utilizam o espaço do pátio com as demais turmas do 1º CEB. Nesse convívio alargado interagem com crianças de outras turmas, de acordo com a professora, ainda que prefiram desenvolver jogos e brincadeira com pares da própria turma. *“Quer dizer, a predominância, eu penso que é dentro do grupo da turma.”*

Quando relativiza e reconhece a possibilidade de tratar-se de um ponto de vista pessoal, a docente revela-se coerente, e pode estar a considerar a falta de elementos para precisar essa afirmação, na medida em que auxiliares acompanham o recreio. Na medida em que pontos de diálogo, entre as equipas profissionais, estão mais relacionados a factos circunstanciais, como conflitos ou pequenos acidentes, do que a um planeamento conjunto, as informações sobre o protagonismo das crianças, nesse espaço-tempo da rotina escolar, são produzidas através de narrativas de terceiros, crianças e adultos.

As escolhas dos pares para os jogos e brincadeiras são atribuídas a motivos diversos: *“[...] as crianças escolhem com muito mais facilidade, ou porque já conhecem, vêm da pré com alguns amigos que fizeram, ou porque as famílias se conhecem ou por uma questão de empatia pessoal, e pronto. E, pronto, e estabelecem, fazem-se grupos, ou às vezes, até, da proximidade do lugar em que*

está sentado dentro da sala acaba também por influenciar o estabelecer uma relação de amizade com o colega do lado ou com o parceiro...”

Na perspectiva apresentada, a escola faz-se observadora passiva das interações, posição de risco para naturalizar preferências e exclusões. Convívio prévio, acaso da proximidade das mesas em sala de aula, empatia pessoal e outros fatores dissociados da intencionalidade docente, constituem um conjunto aleatório de disposições socializadoras.

As preferências por determinados pares, para trabalhos em grupo na sala de aula são identificadas: *“[...] há aquelas preferências e que gostam de trabalhar... já sabem... que aquele sabe mais ou sabe mais desta área ou daquela e, portanto, acabam por escolher os mesmos. Normalmente eles fazem o grupo consoante a relação de amizade que estabelecem também com o colega, não é?! Portanto, há alguns que faziam parte do grupo só porque são amigos, não é(?!), pronto, que é o caso do “P5♂7G1” e do “P2♂7G2”. O objetivo deles é porque são amigos, eles são muito amigos e, portanto, fariam sempre parte, era só eles o grupo.”*

À constatação de que preferências determinam as escolhas dos pares, no trabalho em sala de aula, não é possível agregar um entendimento sobre a intencionalidade e a mediação docente exercidas nesse sentido, por dois fatores: não ocorreram trabalhos de grupo durante o período de observação, e as entrevistas não apresentam conteúdo que permita esse esclarecimento.

Avalia a professora que não há crianças excluídas pelos pares e há bom clima de convívio entre todos. *“Não estou a ver nenhum que não seja escolhido. Claro que há meninos que são mais, têm mais amigos na turma, relacionam-se mais facilmente com outros, mas todos eles brincam e todos eles se relacionam muito bem entre si.”*

No contexto do que define como bom relacionamento está a ausência de agressão física entre os pares da turma. *“Não posso dizer que haja agressão física, porque nunca senti na minha sala que houvesse agressão física entre eles”.*

Percebe a liderança, na formação dos grupos de jogos e brincadeiras, como uma condição circunstancial, e não identifica um “líder pré-definido” na turma. *“Claro que quando se forma um grupo há sempre alguém que lidera o grupo. Mas é uma liderança normal e natural, quer dizer, que hoje poderá ser um e amanhã outro, não estou a ver assim um líder pré-definido. Embora haja alguns que querem impor-se como líderes, mas depois acabam por não ter... não ter seguidores.”*

Observa que não são estáveis os grupos de brincadeiras nas suas formações, entretanto identifica uma maior proximidade por género. *“São variáveis, mas normalmente grupos mais pequenos que a turma, normalmente funcionam em grupos de dois, três, quatro. [...] sim, mistos, mas mais... mas a predominância é rapazes com rapazes, e raparigas com raparigas...”*

Há, de facto, interações diversificadas, mas é notável a tendência para brincarem com os mesmos pares, nos recreios. Grupos tendem a manter-se, com pequenas transformações na sua composição. Algumas crianças fazem, isoladamente, tentativas para entrar num ou noutro grupo, entretanto, as formações tendem a estabilidade, com pequenas alterações. Brincadeiras com a participação de crianças de um único género são comuns.

Em sala de aula, a preferência da professora pelo trabalho individual e silencioso, assim como pela centralidade nas decisões, tem força nos padrões socializadores estabelecidos. As crianças submetem-se ao modelo, entretanto não desistem de buscar parcerias com os pares, nos diversos momentos das atividades que desenvolvem.

8.2.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola

Ao lançar-se a um olhar retrospectivo a professora não encontra lembranças de agressões físicas entre os pares em sala de aula. Diz que os conflitos são pontuais, pouco frequentes e protagonizados por crianças menos tolerantes. *“Acontece quando as coisas não correm... às vezes acontece, mas na minha turma não é muito frequente acontecer zangarem-se. Às vezes zangam-se, pronto, mas são situações pontuais. [...] há alguns que são mais... pronto, que acabam por ter... são menos, talvez, menos tolerantes e não aceitam uma ordem ou as regras dos outros e, portanto, daí que depois se criem pequenos conflitos, mas muito pouco.”*

Na origem dos conflitos, situa a dificuldade de entendimento diante de interesses divergentes: *“[...] Quando alguém não consegue impor a vontade, isso é o normal também nos adultos, e nas crianças, ela reage muito mais rapidamente. Pronto, quando o outro magoou ou a brincadeira acaba por resultar em magoar-se uns aos outros, ou então quando alguém quer impor, mas não...”*

A normalidade mencionada pode referir-se a um olhar contextualizado, não idílico, que reconhece a inevitabilidade e a função do conflito na socialização, quanto a um certo acomodamento diante dos padrões interativos vigentes.

Conflitos ocasionados por disputas de bolas são descartados pela professora, que descreve a turma pela característica de partilha.

Eximidas as crianças do 1º ano, é reconhecido o protagonismo de crianças de outras turmas em conflitos esporádicos. *“Sim, costuma, costuma haver, por vezes sim... embora na minha turma não seja o caso, eu estou a falar mais em termos de escola, quer dizer, especialmente os mais velhos, chega a haver agressões verbais e físicas, entre eles, pronto, mas... não são casos muito... que ocorrem com muita frequência.”*

As situações pontuais de conflitos entre pares do 1º ano são descritas como: *[...] às vezes há troca de palavras, não palavras com agressividade porque eles não têm, portanto, são crianças que, de alguma forma, têm algumas regras e valores, mas não, pronto, é natural conversam, “e bateu-me” e não sei quê, esse tipo de... Se zangam com o amiguinho e fica a choramingar e “bateu-me e magoou-me” e não sei o que.”*

Não são atribuídas diferenças entre meninos e meninas quanto a participação nos conflitos.

A mediação sobre essas manifestações, ora não reconhecidas como conflitos, ora assim consideradas, remete à competência de resolução do próprio grupo: *“Normalmente, por vezes são eles próprios, aqueles mais velhinhos ou aqueles que têm uma capacidade de liderança maior dentro da sala de aula e, portanto, no grupo acabam por ajudar a resolver muitos conflitos. Ou então os funcionários e os professores é que resolvem. [...] É muito engraçado que eles zangam-se e depois vem lá um “olha que não tens razão”, “olha que o outro não tem não sei quê”. E, portanto, acabam por entre eles acabar por resolver as questões.”*

A interrogação sobre a ação docente em sala de aula, para evitar ou intervir nos casos de conflitos, é assim respondida:

P – *[...] em sala de aula, pronto, normalmente conversamos, falamos com eles e pomos a contar o que aconteceu. Porque eu acho que eles quando estão a contar, quer o que se portou pior, quer aquele que foi vítima ou... portanto, eles contam e ao contar eles vão assimilando o que estão a fazer ou o que fizeram. Portanto, essa é*

uma forma de resolverem o conflito e depois ponho, normalmente levo... ouço a opinião dos colegas, eles ouvem a opinião dos colegas, eu dou-lhes a minha opinião e no final, rematam com um abraço de dez segundos que eles adoram. E acabou-se logo ali o conflito de uma vez.

E – Às vezes até mais de dez segundos...?!

P – Às vezes é, mas isso é para estimular a contagem, isso é para a Matemática. [...] sabe que eu comecei a usar... ((risos)) o abraço de dez segundos porque eles, havia meninos que não sabiam contar e eu usei várias estratégias, conta lápis, conta bolas, conta não sei quê, conta não sei quantos, mas eles uma certa altura perdem-se. E então comecei-me a aperceber que o abraço de dez segundos eles nunca se perdiam e então comecei a usar o abraço e já passou a ser depois a vinte, que era quando estávamos a dar os números até vinte, depois passou a ser cinquenta quando estávamos a dar os números até cinquenta, até que o outro dia já ia em cento e tal porque já passamos o cem. E portanto, eles aí não se perdem porque ficam muito concentrados a contar e os que estão abraçados ficam deliciados porque o contacto físico, o carinho que sentem do colega acaba por acabar por, pronto, sublimar todo esse tipo de problemas.

Avalia que a mediação adotada, com o recurso ao abraço, promove a resolução imediata do conflito. *“Se resolve na hora. Resolve logo, é, mas a contagem teve uma intenção.”* Observa que, no âmbito da turma, há tentativas de ajuda dos pares, o que não ocorre quando os participantes pertencem a outras turmas. *“Quando é dentro da turma, eles procuram interferir e procuram resolver, às vezes da maneira deles que ainda vai agudizar mais o problema. Quando é com outras turmas ou mais velhos eles não interferem.”*

Quanto a mediação das crianças, percebe potencial resolutivo ou mesmo para agudizar os conflitos. Essa participação multifacetada espelha a complexidade do que diz respeito às interações no ambiente escolar, bem como indica à necessidade de reflexão sistemática por parte do coletivo de educadores, orientada por precisa documentação dos processos quotidianos, para que haja, de facto, compreensão da dinâmica relacional e uma mediação co-participada entre gerações, antecipada aos disparadores das violências entre pares, e assim sendo, transformadora do modelo socializador.

O recurso do abraço é, de facto, utilizado quando conflitos, ocorridos geralmente nos recreios, são dados a conhecer à professora, pelas próprias

crianças ou através do relato das auxiliares. Ainda que divirjam as versões sobre o ocorrido, transformam-se em momentos vivenciados de forma lúdica, numa espécie de acordo tácito entre a turma. O grupo maior, que observa o desenlace do questionamento liderado pela professora, propõem números altos, e participa entusiasmadamente da contagem, enquanto o pequeno grupo permanece à frente, abraçado. Geralmente, na media em que avança a contagem as crianças, que protagonizaram o conflito em questão, passam a rir, e ao final da sequência numérica tudo indica que a experiência momentânea contribui para que superem divergências e mágoas. Trata-se, muito provavelmente, de um dos momentos mais interessantes, aos olhos das crianças, nas vivências de sala de aula. No contexto, parece secundarizado o objetivo relatado pela professora, do aprendizado da contagem, associado ao de resolução da conflitiva.

Avalia a docente que, nos recreios ocorrem a maior parte dos conflitos, e os dias chuvosos são os mais problemáticos. *“Mais no recreio, mais no recreio e mais nos dias em que chove e eles não podem ir lá para o espaço exterior, ficam ali no polivalente. Portanto, nesses dias há normalmente mais conflito porque eles estão ali muito concentrados, estão muitas crianças, não têm espaço, depois magoam-se e depois, pronto, acabam por trazer mais problemas de conflitualidade, o facto de estarem ali muitas crianças.”*

Convergem as vozes de crianças e de adultos na indicação do recreio como território de conflitos. Interroga-se a adaptação passiva e duradoura à forma como está organizada essa rotina escolar. Problemático, desejado e temido, distanciado dos esforços conjuntos de planeamento, dissemina o suposto de que crianças em situações de jogos e de brincadeiras manifestam-se na sua condição incivilizada. Um controle parcial da efervescência lúdica, que não é apenas pulsional na medida em que o brincar transcende a descarga de energia - porque há experimentação; elaboração e concretização de hipóteses cognitivas; comunicação; descobertas corporais; entre outras e a adequação intencional de condutas visando preservar a brincadeira ou o jogo, o vínculo com os pares, e a entreajuda; entre outras expressões de linguagem -, faz-se mediante um aparato restritivo e punitivo, voltado diretamente ao controle das crianças.

Tanto quanto ou mais problemático que o recreio, no que diz respeito as questões do convívio, com os agravantes de que as crianças devem comer tudo o que é servido e fazê-lo silenciosamente, o refeitório não é reconhecido como espaço

de conflitos. *“Na cantina, propriamente, não... é o que eu digo, quer dizer, sempre que eles não podem ir para o exterior, há sempre mais conflito, há sempre algum que se magoa, depois choraminga, pronto, é sempre mais complicado.”*

Recreio e refeitório constituem dois espaços de notável desgaste para os diversos participantes, crianças e adultos, na medida em que os esforços das equipas profissionais não garantem, integralmente, o cumprimento das funções a que se propõem. As crianças brincam, jogam e alimentam-se, entretanto o fazem condicionadas por inúmeras limitações da estrutura e das práticas institucionais.

Duas crianças são apontadas pela recorrência nas dificuldades de convívio com os pares. Uma terceira é citada, entretanto, uma diferenciação de estatuto é atribuída, por ser *“uma menina do ensino especial”*. *“Há dois meninos que acabam por ter um comportamento mais gerador ou pela forma como agem, por exemplo a “P3♀7G1” que é uma menina que tem alguns problemas de... de auto-estima, por vezes, pronto, entra em conflito com as colegas e... pronto, ela queria, tentou impor-se, tenta impor-se nos grupos, ela tem um grupinho, há grupos já formados, portanto a “P3♀7G1” é aquela menina que, por vezes, cria algum tipo de conflito. Outro é o “P1♂7G2”, também é um menino que, apesar, pronto, do controlo que eu tenho sobre eles, é um menino que volta que não volta, cria ali algum... e são fundamentalmente esses dois, porque de resto não... A “J♀7” que é uma menina do ensino especial, pronto, tem características muito especiais, mas não... às vezes magoa os outros, não tem a noção que o faz, portanto, a “J♀7” é um caso diferente. Enquanto que a “P3♀7G1” e o “P1♂7G2” não, são crianças bem desenvolvidas, bem, mas com algum problema de auto-estima e penso que se calhar é isso, é isso que provoca às vezes, eles terem um bocadinho ou alguns problemas com a turma, não direi conflitos, com alguns colegas porque, pronto, interação de forma diferente. De resto não.”*

O olhar da professora é, parcialmente confirmado através das narrativas das crianças, entretanto outras apresentam perfil agressivo e provocador, não percebido nessa especificidade pela mesma, porque cuidadosamente controlado em sala de aula, ou mesmo por haver uma predisposição positiva diante desses alunos.

Considera essencial, para a evitação de conflitos, a apropriação de regras e dos valores da escola. *“Funciona melhor eles terem a noção das regras que têm que cumprir. Quer dizer, terem conhecimento dos valores, das regras da escola e do respeito pelo outro, por exemplo isso é fundamental, não é?!”*

Na ausência dessas condições intervêm com medidas punitivas: “[...] por vezes o castigo, é impedi-lo de entrar na sala, pô-lo de castigo noutra sala, pô-lo a trabalhar sozinho... pronto... mandar o recado aos encarregados de educação na caderneta.”

Afastar das atividades é uma decisão que se afirma desde a pré-escola. Se nessa são “levados a pensar” por alguns minutos, no 1º ano há notável aumento das possibilidades impeditivas para participar das atividades nos recreios, tendência confirmada no 3º ano.

Há uma grande probabilidade de que o envolvimento em situações conflituosas, se percebidas pelos adultos, resultem em punição. Nessa diretiva convergem as ações de auxiliares e professoras. Parece ser, de facto, a intervenção privilegiada, excetuando-se a prática do abraço, destinada a consolidar o aprendizado da contagem dos numerais, e a contribuir para o término de conflitos.

8.2.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenómeno

Ao acentuar a raridade e a pouca amplitude dos conflitos em sala de aula, bem como a inexistência de crianças com perfil de agressoras ou de vítimas, elimina-se, a partir da percepção docente, a possibilidade de ocorrência de bullying entre os pares da turma.

Condutas de exercício abusivo de poder, sistematicamente praticadas por “P2♂7G1” e “T♂7”, sobre alguns dos pares, da própria turma e de outras, são desconhecidas pela professora. Nem mesmo as ações contínuas de desqualificação e maus tratos à colega “J♀7”, e menos frequentes a “JL♂7”, são percebidas nessa intencionalidade.

São frequentes e avançam à violência física, além da verbal, os atos de bullying praticados por “P2♂7G1”, com forte ascendência sobre “T♂7”. Esse se associa ao colega no exercício abusivo de poder sobre determinados pares, entretanto também é vítima de “P2♂7G1”. O bom desempenho escolar de “P2♂7G1”, somado ao esforço que demanda para apresentar-se à professora como aluno dedicado e disponível para ajudar os demais, bem como a aparência bem cuidada, cumprem a função de mascarar as violências contra os pares,

cuidadosamente dissimuladas em sala de aula, e diversificadas no recreio e refeitório.

No espectro do silenciamento das crianças vitimizadas pelo exercício abusivo de poder, inclui-se a dificuldade na forma de comunicar, ao adulto, como e porque são vítimas dos pares, bem como de precisar quem são, e em quais situações agem os agressores. Essa fragilidade, que também inclui o testemunho mudo dos observadores, reforça-se num contexto de interesse relativo e instável do interlocutor adulto para compreender ou interpretar tentativas, que visam não só dar a conhecer sentimentos de desconforto, sofrimento, solidão, impotência, ou de ser alvo de injustiça, como buscar efetiva proteção. Esse exercício protetivo, necessário, revela-se numa mediação capaz de romper, ajudar a equalizar e a evitar assimetrias interativas, constantemente afirmadas pelos agressores, por meio da força física, entre outras formas de maus- tratos.

Midiatizado, associado a ações extremas de grande impacto e repercussão, o bullying é feito fenómeno de outros contextos, de outras escolas, de outros atores sociais. Implica um desvio social não suportado na normalidade generalizada, atribuída à escola e à totalidade dos seus protagonistas. Talvez por isto não seja reconhecido, mesmo que situado ao alcance do olhar, e repetido quotidianamente, sobre pares que apresentam alguma fragilidade - nesse ambiente, crianças com baixo desempenho escolar, associadas a alguma etnia ou cultura não hegemônica; que apresentem alguma deficiência, enfim, pertencentes a alguma minoria e, com dificuldades para afirmar-se para além dessas características.

8.2.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola

8.2.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar

Observa que há uma diferenciação de género quanto ao envolvimento nos jogos e brincadeiras: “[...] os rapazes essencialmente gostam de jogar futebol e as meninas brincam das mais variadas formas, nas brincadeiras próprias de crianças, das meninas. Os rapazes é o campo de jogos, até porque é um campo agradável, tem um espaço muito bom e, portanto, eles aderem muito bem.” Em comum, há o

gosto de rapazes e de meninas pelas atividades “[...] em pares ou em grupo”. Destaca uma especificidade nas preferências. *“Elas gostam de jogar à caçadinha, à macaca, os esconde-esconde, embora aqui não tenha muito espaço para brincarem dessa forma, o jogo da estátua, pronto, aqueles joguinhos que são próprios de... o lenço vai na mão, o outro dia estiveram a jogar o lençinho vai na mão, pronto, jogos tradicionais, alguns deles e outros que elas criam e reinventam.”*

Por paradoxal que possa parecer o destino dessa força criativa e inventiva, reconhecida pela docente e acionada nas vivências lúdicas, é o descarte, num contexto que esperava-se favorável ao ofício de aluno. Textos são geralmente apresentados prontos, a partir dos quais são respondidas algumas questões, e realizados desenhos. Na Matemática enunciados são também pré-definidos, e compete às crianças copiá-los, resolvê-los e acompanhar a correção no quadro. Rotinas avessas à diversidade de abordagens e linguagens são ligas entre o enfado e o conhecimento, uma combinação de risco aos objetivos escolares e ao bem estar infantil.

Nos recreios utilizam brinquedos que conjugam liberdade de escolha com permissão para uso. *“No recreio eles habitualmente não usam, a não ser a bola, as bonecas, o carrinho ou o brinquedo que trazem de casa e não são permitidos determinados tipo de brinquedos...”*

Palcos de conflitos, os recreios carecem de investimentos experimentais, ousados e inovadores, desenvolvidos pelo coletivo dos profissionais da escola. O viés punitivo domina as intervenções, e não se observam estratégias de documentação, que suportem um conhecimento profundo do protagonismo infantil nesse espaço-tempo definido como livre, todavia pautado por restrições. Também não são recorrentes esforços educativos articulados, para ampliar e qualificar a ação influente das crianças, pré-condição a uma escola educadora na totalidade das suas práticas, tempos e espaços.

O uso das consolas de jogo, com as quais as crianças têm familiaridade, foi banido da vida na escola, a partir de decisão unigeracional, não acompanhada por esforços dialógicos persistentes, para viabilizar a sua utilização, ou mesmo para avançar com projetos lúdico educativos, que não representassem a exclusão desses e de outros brinquedos tecnológicos do território escolar. *“[...] não é permitido que eles tragam porque eles adoram andar com isso por aí”*. A imposição do contato com objetos simplificados, por vezes imitações grosseiras e em micro escala (brindes que

acompanham lanches), ao longo da infância – iniciada no jardim de infância e mantida, no mínimo até o 3º ano - merece ser refletida, assim como a proibição de brinquedos considerados inadequados.

Observa que as crianças se organizam em pequeno grupos, preferencialmente constituído por pares do mesmo género, para as brincadeiras que protagonizam: “[...] normalmente funcionam em grupos de dois, três e quatro.” “Os rapazes têm um tipo de brincadeira, os rapazes gostam mais de futebol, gostam mais da bola, e as raparigas de outro tipo de brincadeira, portanto, eu aí não... pronto, eles têm que, naturalmente, criar os laços das relações.”

O convívio entre os pares da turma não é ampliado para fora da escola, a exceção de “[...] três ou quatro... as famílias se dão e brincam juntos...” Os vínculos que estabelecem na escola podem representar grande parte das interações de amizade na infância.

8.2.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência quotidiana de jogo e brincadeira na escola

Contam com três momentos de recreio ao longo do dia, e o espaço de “brincadeiras livres” após o almoço. Em sala de aula observam-se vivências lúdicas por iniciativa das crianças, na sua grande maioria transgressoras aos limites da normatividade vigente.

Refere-se ao gosto das meninas do 1º ano pelo baloiço. Embora diga não haver disputas pelo uso, reconhece que por vezes “[...] é necessário que um adulto vá lá e diga “olha, conta até dez, pronto, e depois saís e passa a outro, pronto, que é para dar oportunidade a todos de brincar”. Uma dezena, definida como quantidade justa para cada criança, traduz a ideia de uso uniformizado do brinquedo.

Há crianças que logo conseguem o impulso para subir alto. Mesmo para essas, a quantidade máxima permitida é um ciclo curto, bruscamente interrompido. A escola mostra-se indiferente às particularidades dos processos do brincar, e não hesita em sacrificá-las em nome do que define como convivência ordeira.

Ao tempo em que a entrevistada invoca uma dose de impotência do quadro de professores para qualificar o espaço escolar, como por exemplo ampliar a área de recreação, ou o número de equipamentos para esse fim, retoma pequenas

melhorias realizadas. “[...] nós, por exemplo, as balizas foram colocadas, fomos nós que pedimos, a tabela de basquete foi colocada, foi pedida por nós, o espaço dos baloiços já não dá muito para meter lá mais porque não tem espaço para mais, portanto, porque aquilo está ali num espaço com um determinado tipo de piso porque aquele piso é próprio.”

O piso das áreas de recreação, na maior parte cimentado, com pequenas áreas emborrachadas e outras de relvado, oferece diminutas possibilidades de contato com a natureza. A área do relvado é proibida às crianças, que ainda assim insistem em ocupá-la, com alguma margem de flexibilidade dos adultos; não há caixa de areia; não há árvores ou canteiros. Os arbustos existentes estão cercados por pequeninos pedaços de cascas de troncos, utilizados para arremessos, e como substitutos de bolas de futebol.

Os dois espaços centrais do pátio escolar são quotidianamente transformados em quadras de futebol, e resta ao grande número de crianças que não participa desses jogos utilizar as pequenas áreas restantes. A quadra secundária tem uso pré-programado, e a exceção dos jogares que dela desfrutam – conforme o cronograma -, poucas são as que permanecem no entorno.

No contexto da área que diariamente concentra o maior número de crianças, fronteira ao parque infantil e a parte coberta, nota-se que as do 1º ano são as menores. Por motivos que podem estar associados a intensa movimentação, mantém-se em grupos, na sua maior parte, e evitam permanecer nas zonas mais disputadas. Ocupam espaços periféricos reduzidos, e desenvolvem brincadeiras que não exijam ampla mobilidade. Um grupo de meninas permanece, por exemplo, num dos cantos da área emborrachada em zona coberta; outros colegas posicionam-se em área próxima; os mais ousados insistem em permanecer na área do parque, no que dependem de não serem percebidos como ameaças aos pares da pré-escola. Os dois bancos coletivos, ao ar livre, são visados por crianças de diferentes turmas, e logo à chegada das mesmas ao pátio, ocupados por grupos, ora de meninas, ora de meninos, ora mistos. Uma menina da turma, e alguns dos meninos participam, frequentemente, do jogo de futebol com os pares de mais idade.

O ponto de vista conclusivo da professora é de que “[...] não tem espaço para mais...”, definindo assim a perspetiva de manutenção da atual estrutura física e de equipamentos. Parece haver resignação e uma certa concordância sobre ser considerável o investimento feito, e não se justificarem outras demandas.

Permanecem questões importantes. O espaço é suficiente para garantir individual e coletivamente o direito ao brincar? É envolvente e favorável a aprendizados corporais, sociais, culturais, políticos, de entendimento de si, dos outros, do meio ambiente etc? O que representa para as crianças vivenciar a infância em situação de constrangimento, produzida na disputa de espaço e de materiais; nas ameaças acionadas em cada recreio; ou mesmo a partir de intervenções que acentuam o caráter da inadequação social do brincar infantil?

Não são percebidas, no contexto, iniciativas direcionadas a problematizar e a alargar entendimentos, bem como decisões sobre os brinquedos permitidos e não permitidos. “[...] *não achamos adequado para estar... eles o que têm é que trabalhar e que brincar em grupo, conhecer os outros meninos, interagir com os outros e isso acaba por isolar a criança. Além do mais são coisas muito caras que pode acontecer algum problema e nós não queremos responsabilidades sobre isso.*” O receio de que percam em interações com o uso de brinquedos tecnológicos, e de que ocorra um incremento dos conflitos nas disputas, antecipadamente, associadas ao uso dos mesmos, é utilizado para justificar a proibição da sua entrada na escola. Aqui cabe questionar se, de facto, essa proteção é necessária, e cumpre função de suporte no aprendizado de uma ética da convivialidade, ou serve a propósitos como o de evitar atritos com os encarregados de educação e de conservar a organização tradicional dos tempos livres. Novos olhares demandariam ações integradas, coletivamente planeadas, concretizadas e avaliadas, entre outras evidências de atenção, presença e acompanhamento educativo.

Estratégias destinadas a garantir a proteção das crianças nos recreios dos dias chuvosos, seguem a lógica de ser necessário suprimir o brincar nessas ocasiões. “[...] *eu procuro retê-los o mais possível dentro da sala ou porque estão a lanchar e deixo estar, não acelero tanto, porque eles demoram muito tempo a comer e tal, portanto, eu deixo-os estar, para estar menos tempo lá naquele espaço, porque de facto é muita criança para aquele bocadinho.*”

Revela-se, no contexto, a fragilidade do investimento/interesse institucional nos tempos e espaços do jogo e da brincadeira. É impreciso o conhecimento sobre a identidade social-geracional das crianças, e pouco atento o olhar às subjetividades e suas manifestações. O apego ao programa e as atividades previstas para cumpri-lo são imperativos à identidade docente. O brincar e o jogar não se encontram, definitivamente, no elenco das garantias a serem protegidas com rigor, portanto é

previsível que toda a infra-estrutura implicada nesses processos seja mínima. As professoras da escola não tiveram qualquer participação no projeto arquitetônico. Trata-se de uma escola para crianças, projetada por profissionais cujos conceitos e conhecimentos sobre as mesmas, bem como sobre as suas culturas específicas, são desconhecidos.

8.2.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas

São grandes as probabilidades de que a professora se encontre em outro espaço escolar, enquanto as crianças brincam nas áreas externas. Na sala de aula o fazem, essencialmente em iniciativas discretas, evitativas da atenção docente. No pátio são monitoradas por auxiliares, compromissadas em garantir a observância das normativas escolares, para o que não hesitam em lançar mão de medidas disciplinares, de carácter punitivo.

Considera que o gosto das meninas pelos baloiços, poucos para a quantidade de crianças interessadas, demanda a necessidade de regulação adulta, ou seja, há que ser um terceiro a definir os baloiçares que cabem a cada participante da brincadeira. Reduzir a resolução da problemática ao cumprimento de uma ordem, estabelecida por um adulto, é uma simplificação rotineira na escola, condizente com o olhar superficial às questões do brincar e às formas através das quais é exercido o ofício de criança. Contraria avanços na socialização entre pares, na medida em que se apresenta como uma intervenção pragmática sobre a autonomia infantil, e em que não estabelece dialogo com os participantes da brincadeira, mas sobre eles legisla. “[...] Quando estão nos baloiços é preciso que um adulto vá lá e diga: conta até 10, depois vai outro”.

Nos dias chuvosos opta por tempos reduzidos de recreio, e procura reter as crianças o máximo possível em sala de aula. Nesses dias, é reconhecido que “[...] demoram muito tempo a comer...” e deixa-os estar. Permanecem retidos em sala de aula sem que lhes sejam garantidas possibilidades interativas e de mobilidade. O tempo alargado destina-se a que façam o lanche com mais calma, e não a garantir liberdade de escolha, associada ao protagonismo lúdico, típico dos recreios.

Nos demais dias o tempo para lanche é a correr, de forma que engolem grandes pedaços, jogam parte do lanche na lixeira, ou o escondem no bolso para terminá-lo no pátio, tudo para não retardar a saída para o recreio.

Relata que brinca e joga com as crianças, situações também referidas por elas, em relatos nostálgicos, e a indicar frequência instável. É precisa na percepção do gosto intenso, despertado no grupo, pela sua participação em vivências lúdicas. *“E eles adoram e adoram pôr-me à prova ((risos)) e deixar-me ficar mal. Eu na sexta-feira estava com, por exemplo, um calçado que não era nada adequado para estar a fazer jogos com eles, não é(?!), mas eu, pronto, estava (9:47) normalmente nesses dias eu trago um calçado, pronto, mais... e estava de saltos altos e então eu só pedia, “por favor não me deixem cair o lenço atrás de mim” porque senão eu tinha de ir a correr com os saltos altos ou então punha-me descalça que já aconteceu. Portanto ponho-me descalça e corro com eles, mas eles querem, até para me provocar, provocam-me para eu ter que correr, para eu ter que... obrigam-me a participar nos jogos deles.”*

É provável que por motivos diferentes essa ideia, ou imagem de participação ativa da professora nas situações de brincadeira, seja conservada nas narrativas e tenha seu tempo flexionado do passado para o presente. Para as crianças, relaciona-se a uma necessidade de manter a memória preservada de algo que lhes é caro, uma garantia ou esperança de que não cessou a oportunidade de terem a professora a valorizar e a participar das vivências de grande importância. Para a professora, serve ao propósito de confirmar uma prática que sabe valiosa às crianças, de atestar que mantém-se atenta às necessidades infantis e que as atende.

Da oferta de espaços e tempos, aos equipamentos disponíveis para brincar, no contexto do 1º CEB, também no que diz respeito a atenção para as questões do brincar, o caminho é vincado pela restrição. Menos do que seria expectável é destinado às crianças, naquilo que gostam e as caracteriza, considerando-se o conhecimento produzido sobre o desenvolvimento e bem estar infantil.

Sobre as situações de jogo que viabiliza, a professora diz: *“São jogos planeados por mim, claro, pronto, com uma determinada intenção educativa, mas são jogos, são jogos infantis, são jogos lúdicos. São atividades lúdicas. São jogos de roda, são de orientação, são de concentração, são de... sei lá, são jogos que eu procuro explorar as áreas que eu fui trabalhando ao longo da semana.”*

Ressalta que há sempre um adulto para acompanhar as crianças no pátio. *“Normalmente no recreio, nós deixamos que eles brinquem livremente, portanto, apesar de estar o adulto é só para vigiar, portanto é só para (11:15) vigilância. Portanto, eles brincam, escolhem os jogos que querem, fazem os jogos que querem. Agora, quando está... há uma intenção educativa ou há uma intencionalidade para atingir determinado objetivo ou para desenvolver uma determinada competência, aí somos nós que orientamos os jogos.”*

Permanecem no pátio durante o recreio, de acordo com a docente, funcionários e dois professores. *“Ficam os funcionários e todos os dias há dois colegas que estão de vigilância ao recreio, portanto, ou passam lá ou ficam por ali ou então vão ver como é que vai... e, pronto, alguma coisa que aconteça estão lá os funcionários.”*

Quando intervir se faz imperativo, diz que professores e funcionários o fazem seguindo uma linha de orientação comum. *“A intervenção é procurar resolver, resolver de forma calma e explicando aos meninos que não pode andar a brigar e que não está correto, pronto, fazendo sentir que não são comportamentos adequados. [...] há uma orientação da escola nesse sentido, sim. E quando não conseguem resolver o conflito então aí vão ter com o professor da turma do aluno para ele assumir.”*

Observa que não são frequentes as situações, em que a funcionária precisa recorrer ao professor, mas *“[...] por vezes acontece deles não obedecerem à funcionária.”* Nos casos em que não há respeito pelo outro e pelas regras da escola, medidas punitivas são adotadas.

É previsível a intervenção das auxiliares nos recreios, assim como são conhecidos os espaços e brinquedos de maior disputa, além das crianças que, com maior frequência, envolvem-se em conflitos. Nesse contexto de previsibilidade sobre os problemas diários, e do conjunto de respostas aos mesmos, a acomodação enraíza-se, e não cede lugar a iniciativas. O repertório de ações “educativas”, é restrito e repetitivo.

Reafirma-se a concepção do recreio como espaço-tempo desvalorizado, para o qual são suficientes adultos sem formação pedagógica, na medida em que é *“[...] só para vigiar”*.

8.3 – Professora do Terceiro Ano

8.3.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno

8.3.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno

Descreve as crianças da turma como “[...] *muito empenhadas, são muito interativas, têm também, em grande parte, bastante apoio dos pais, são crianças que, de uma maneira geral, são felizes porque, pronto, nota-se que eles não devem ter grandes problemas e gostam muito da escola, gostam muito de trabalhar e sente-se mesmo que eles gostam de estar na escola, nomeadamente na sala de aula.*”

Na continuidade, privilegia o bom exercício do ofício de aluno, enquanto manifestação expectada do ofício de criança. A ideia de criança ativa liga-se, em diferentes aspetos, aos elementos do seu desempenho escolar e a vida na escola. “*Gostam de que as coisas sejam claras, gostam de obedecer de uma maneira geral, são miúdos obedientes, mas gostam de ser informados sobre o porquê das coisas e acho que têm muita noção até onde ir, respeito pelos outros... mas gostam do seu espaço, de saber aproveitar e que lhes expliquem porque é que podem ir ou não podem ir para determinado sítio, gostam de coisas diferentes, tudo o que seja novidade para eles... e, sobretudo eu acho que não há aqui um, digamos, não é o 1º Ciclo, eles gostam de ir mais além em determinadas noções... e qualquer coisa que aprendem com irmãos, com tios e com pais, gostam de chegar aqui à escola e demonstrar a parte que sabem, não é(?!), para um todo. Quer dizer, eu acho que eles constroem uma aprendizagem no global e são todos a construir, não é um nem dois, são muito nessa base. Gostam muito de participar oralmente.*”

Detalha situações que exemplificam o compromisso estudantil de alunos e familiares, apresentado como característica do grupo. “[...] *nota-se realmente a preocupação deles em fazer melhor...*”; “[...] *muitas coisas eu nem peço ou dou só a ideia que vamos fazer para a semana ou daqui a quinze dias e eles já trazem muitas ideias e muitas coisas. São mesmo, de uma maneira geral...*” “*Não é a posição do professor, é... eu acho que é a vontade deles em fazer determinado trabalho.*” “[...] *eles estão tão interessados, tão envolvidos no trabalho normalmente, que por*

exemplo, se toca eles dizem “não devia ter tocado porque nós estávamos aqui a fazer este trabalho”. Eu acho que eles gostam de chegar ao fim de uma tarefa, seja o que for e se o toque interrompe eles não gostam.” “[...] eles estão muito envolvidos... tem ideias, querem falar... todos tem muitas coisas para contar e, sobretudo... uma aquisição de... um léxico já bastante alargado...” “[...] no fim de semana, vão para um acampamento de escuteiros e ontem tiveram a pedir, os pais pediram, se podiam fazer os trabalhos de fim de semana ontem e hoje, uma vez que no fim de semana não vão ter tempo, não ficarem atrasados em relação aos outros, não serem diferentes. E achei interessante esta ideia da parte dos pais, que eu não pedi para eles fazerem antes, para marcar antes, para eles fazerem estes dois dias para depois no fim de semana, uma vez que não estão, ficarem descansados.”

Diz que na sala de aula gostam muito de Estudo do Meio, de Português e de Matemática. Ressalta o gosto da turma pela leitura, reiterado nos diferentes tempos e espaços da escola. *“E quando está sol eles gostam muito é de ler, eles têm coleções de livros e partilham os livros. Os livros que têm em casa. Porque os pais dão-lhes bastantes livros, baseados, pronto... de acordo com a faixa etária deles, não tem nada a ver com aquilo que eu indico como livros, são outros que os pais acham que eles devem ler. E então, tanto rapazes, não é só as meninas, tanto rapazes como raparigas partilham muito. Os rapazes, se calhar mais naqueles livros de carácter mais científico, de exploração de determinadas áreas como o Planeta Terra ou Oceanos, sobre o Egito, sobre determinados países, características de... a nível de História também, gostam muito de... e gostam de falar dessas coisas. E aliás eles têm, quando falam, mesmo a evolução de transportes, eles já têm aqueles nomes característicos, específicos que eles utilizam, aquelas palavras específicas que eles utilizam.”*

O gosto pela leitura, incansavelmente reafirmado entusiasmo-lhe. *“[...] já são livros bastante elaborados. Não são aqueles livrinhos muito simples, nada disso, historinhas, não é muito... já são livros que são feitos por capítulos, já têm uma sequência de histórias e elas são capazes de contar, de falar sobre isso.”*

Ressalta que *“[...] são muito amigos uns dos outros...”*, e exemplifica: *“[...] convivem nas casas uns dos outros”, há aniversários comemorados em aula, nos quais os pais “fazem questão” de levar um “bolinho.” [...] “vem uma prendinha para cada um, vem o sumo, essas coisas”.*

Percebe dedicação em todas as áreas do conhecimento, por parte de todos. Quanto ao que não gostam, aponta para os *“[...] trabalhos de rotina, aquele que não lhes diz nada ou que não seja bem explicado... o que as vezes, não sei se tem um bocado a ver como eu trabalho, mas se vier outro professor que faça as coisas muito monótonas ou que não imponha determinadas regras, eles gostam de regras.”*

Diz que a sala de aula é o espaço preferido das crianças do 3º ano na escola. *“Em primeiro lugar é a sala deles.”* A seguir indica o corredor e a casa de banho. *“[...] embora eu tenha que ir lá buscá-los, porque eles vão para a casa de banho conversar e não pode ser.”* O espaço do recreio é apontado como uma preferência menor e, com restrições: *“[...] o recreio, eles também gostam, mas acaba por ser um espaço muito reduzido para o número de crianças, nomeadamente no inverno, quando chove, é complicado. Também gostam de ir até lá baixo, mas não será o primeiro.”*

Sugere uma relativização do valor dos tempos-espacos de recreio para as crianças da turma: *“[...] vão um bocadinho, passam no corredor, vão à casa de banho... tudo e para eles já, pronto...”*

Observa que bons alunos exercem maior influência sobre os pares e acredita numa aproximação por características comuns, como a de ser bom aluno. *“[...] eles conseguem destacar os miúdos que tem uma certa abertura, que têm um certo conhecimento de determinadas coisas, que são mais aceitáveis, ou seja, em que eles acreditam. Em que eles acreditam que gostam dos valores deles, em relação a outros que eles acham que, digamos, que não sabem muito bem o que dizem, o que fazem, que não têm credibilidade. Eu acho que eles, principalmente os bons alunos têm determinadas características... e aqueles bem comportados, não é(!) e aqueles que não são assim tão bem, que os aproximam uns dos outros. E eles aí, pronto, no fundo acabam por conviver mais e acho que partilham as experiências deles, quer em casa, quer noutros espaços, quando saem e gostam muito de partilhar aquilo que eles fazem uns com os outros.”*

Na medida em que vai sendo tecida a narrativa docente, sobre a vida das crianças no e do 3º ano, sobrepõem-se elementos de super valorização do ofício de aluno. O mérito de um notável desempenho escolar é evidenciado, e idealizado, na medida em que é descrito como fenómeno coletivo, cuja intensidade faz desaparecer o gosto pelo recreio, ou mesmo destiná-lo como tempo para leituras selecionadas.

O desejo docente para o êxito escolar do conjunto de alunos, explicita-se em referências a uma condição coletiva, a partir do que a centralidade da narrativa apresenta um pequeno grupo, expandido como totalidade. Esse núcleo de “notáveis”, ou a representação que faz do mesmo, é o balizador dos processos coletivos. *“[...] os pais falam muito nisso, é uma coisa que referem, é que são alunos que se dão muito bem uns com os outros, mesmo fora, não é(?!), porque eles depois têm programas fora da escola, e, pronto, gostam de... e depois notam que são uns miúdos que não são egoístas, que partilham as coisas uns com os outros. Preocupam-se se alguém está mais mal, se alguém não trouxe um lanche tão bom, pronto, ou não trouxe lanche porque se esqueceu ou os pais não tiveram tempo...”*

Atribui ao alto nível de compromisso com as atividades que realizam, a baixa necessidade de intervir. *“[...] eu não preciso falar muito para eles estarem... às vezes, há alturas, pronto, no final da tarde, eles estão um bocadinho mais... e às vezes eu gosto que eles falem um bocadinho... porque realmente são muitas horas. Mas de uma maneira geral, eu não tenho muito que... tirando as outras que são um bocadinho mais faladoras, mas às vezes até nem é, é elas a rirem alto ou a dizer assim uma coisa, pronto, tem a ver com o que é que estão a fazer. Mas não tenho muito que intervir nesse aspeto. Acho que no 1º ano era mais, mais porque eles não tinham ainda interiorizado uma série de regras. Agora, acho que eu não tenho... aliás, eles, pronto, se eu marcar um trabalho, lá está, mas eles, se for um trabalho que tenham de fazer individualmente, eles trabalham em silêncio e quase que nem se ouve o que eles dizem, eles trabalham, eu até abro a sala e eles apanham ar, mas eles estão ali a trabalhar e estão concentrados no seu trabalho e a ver... trabalhar, é assim, acabar o mais rápido possível. Eles tentam acabar o mais rápido possível.”* Por vezes o controle é feito pelos próprios pares: *“[...] dizem “está calado” ou “olha...”*

Remete a uma matriz de trabalho individualizado e competitivo, suavizada pela ideia da ajuda mútua e da boa convivência entre todos.

A vertente lúdica das crianças é condensada na tarefa de encenar histórias que ocupam, simultaneamente, tempos e espaços da sala de aula e do recreio. *“E fazem isso, pronto, muitas vezes. Muitas vezes mesmo. Eles próprios se está, se passa algum tempo que já não fazem esse tipo de atividade “oh Professora, quando é que nós fazemos aquele teatrozinho?”. Ah, e outra coisa que eles gostam de fazer no intervalo é inventar peças de teatro. Produzir peças de teatro.”*

Nesse contexto, de grandes exigências, são contínuas as iniciativas das crianças para conciliar demandas de uma identidade geracional, com outras relacionadas à sua condição de alunos.

Apresenta diversos e detalhados exemplos, de encenações realizadas, ou de outras atividades desenvolvidas com esmero, e salienta a máxima dedicação das crianças às mesmas. *“Gostam muito de preparar coisas para depois mostrar aos outros do que são capazes.”* O compromisso com um desempenho de excelência, referido pela docente, permite questionar se a força motriz desses esforços extraordinários vincula-se a um conceito de coletivo, radicado na inclusão, ou atende a um viés meritocrático, que não dispensa a exibição de habilidades.

Nota-se o esforço para responder aos interesses das crianças, não contemplados na curricularização das vivências. Identificados num primeiro momento, são entretanto realinhados numa perspectiva da escolarização. *“[...] eles fazem outras coisas que não têm propriamente só a ver com jogos, eles também jogam à caçadinha, jogam à macaca, jogam... aqueles jogos tradicionais que são de crianças, mas muito esta parte também da Música, do Teatro...”*

O compromisso manifestado pelas crianças com o êxito escolar, é interpretado pela docente como sinal de amadurecimento e apropriação de uma competência essencial ao ofício de aluno. *“[...] o que eu digo é assim “vamos lá acabar o trabalho que está quase a tocar”, “oh Professora não diga que está quase a tocar senão vai tocar mesmo!”. Eles não querem que toque quando é para acabar o trabalho.”*

A demanda constante ao envolvimento familiar, no suporte às atividades e aos materiais solicitados, torna-se elemento decisivo à imagem da criança-aluno na turma e ao seu desempenho escolar. O padrão exigente, dirigido à responsabilidade parental faz-se pressão para todas as crianças, e respostas positivas ao mesmo equivalem a ganho de status, ou a valorização no grupo de pares. Orienta-se pelo pressuposto de que todos contam com familiares aptos a ajudar nos trabalhos de casa, e em condições para garantir o acesso a pesquisas no ambiente virtual, mediá-las, qualificá-las e imprimí-las.

Efetivamente, um grupo de alunos conta com as condições expectadas pela professora, é esse que constitui o núcleo das lideranças em sala de aula. Também pertencem a esse grupo aqueles que manifestam, na sua presença, preferir dar continuidade às atividades curriculares do que ir para o recreio; os que apresentam

desempenho notável; que reiteradamente protagonizam as encenações já referidas pela entrevistada; que vão ao quadro resolver exercícios; que apresentam redações e outros trabalhos de casa.

Invoca o reconhecimento expressado pelas funcionárias à condição diferenciada da turma. “[...] *as próprias funcionárias dizem que estes alunos, a própria maneira de falar é diferente, são miúdos mais educados...*” Com idêntico propósito refere o testemunho do professor de Educação Física. “[...] *tanto um professor como outro... aliás, este professor que veio agora novo disse logo na primeira aula: “isto são alunos que não têm problemas, é muito bom trabalhar com eles”, e o professor que estava cá, anterior, também disse o mesmo: “os teus alunos são espetaculares”. Aprendem...*”

O ambiente de altas expectativas favorece um sistema dual de comportamentos. Na medida em que são reforçadas como referências institucionais positivas, as crianças esforçam-se para conter manifestações infantis que possam desapontar ou frustrar docentes e demais segmentos da comunidade escolar.

Manter essa condição implica em reprimir, ou mesmo esconder da professora manifestações espontâneas. As interações no recreio são também atingidas por esse dilema de reprodução interpretativa. Manifestam-se enquanto crianças, mas protagonizam jogos e brincadeiras diferenciados, também no que se refere às interações com crianças de outras turmas. Mostram-se seletivos, em diversos aspetos, com notada resistência de entrega ao brincar. Evitam grupos maiores formados por crianças de outras turmas. Observam, e de certa forma distanciam-se da maioria, a partir de uma marca diferenciadora, que os distingue e ao mesmo tempo os exclui. Com exceções, evitam áreas e atividades de movimentação intensa, e especialmente disputas corporais.

Essa forma diferenciada de inserção social nos espaços-tempos do recreio é enaltecida porque associada a uma condição de maior maturidade sobre os pares das demais turmas: “*Não sei se já reparou, está tudo enlameado e esses miúdos, não digo um ou outro, mas eles gostam de umas brincadeiras mais pacatas, digamos, não querem ir, está bem, não querem ir para a lama, não querem sujar ou não querem ser, pronto, sujeitos a uma queda porque vem outro a correr e os espaços são muito pequenos...*”

A intimidade com os valores da professora é de tal forma preservada que dispensa sua presença física no recreio. As condutas consonantes estendem-se das

ações ao discurso, na medida em que algumas crianças do 3º ano passam o recreio a caminhar nas laterais do pátio, e verbalizam que preferiam evitá-lo, por ser violento.

Refere-se às duas alunas de etnia cigana, “D♀9” e “M♀9” como “[...] *miúdas muito educadas, só levantam quando tem de levantar. Professora isto, professora aquilo*”. Na sala, a “D♀9” foi destinado um lugar junto ao bloco dos “*alunos com dificuldades*” e a “M♀9”, apesar de dispor de uma mesa na mesma área, por vezes ocupa outras, por se encontrar “[...] *a nível de 1º ano*”, de acordo com a professora. A primeira é incansável na tentativa de maior participação em aula, e ainda que seja apontada como integrante do grupo dos alunos com baixo desempenho, é reconhecida no seu direito de pertença à turma, o que pode ter sido facilitado pela adesão da sua família à participação esperada. “[...] *mesmo os pais de um das miúdas de etnia cigana ou, pronto, ela praticamente não vem à escola, mas outra, ela houve uma altura, a miúda... é assim, ela não queria ter fracas notas, então ela tinha que fazer um trabalho de Português e ela tinha medo que fosse um ditado porque ela tem mais dificuldade em fazer ditados e então ela começou a chorar porque não queria vir. Porque ela não queria ter negativa, ela queria ter uma boa nota e então o pai veio trazê-la e ela estava a chorar e eu digo assim “o que é que se passa?”. Mas já... ela nunca tinha feito aquilo... e diz ele assim “oh, é porque a “D” diz que vai fazer um teste de Português e tem medo de fazer o ditado e pode correr mal”, “então ainda ontem fez o de Matemática porque é que o de Português ia correr mal?”, “ah, ela também não tomou leite...”, “tu agora vais para a sala, tomas um pacote de leite e depois vamos trabalhar, tu vais ver que vai ser fácil”. E ficou... e nunca mais fez nada disto, mas o pai, o pai agradeceu-me por ter feito isto pela filha e assim “eu bem sei que a Professora não tem mais o que lhe fazer” e eu disse assim “isso é porque a miúda se vê que é muito bem educada” e que teve sorte com os pais que tinha. E é que os pais também souberam educar.”*

Pondera que, há na turma um aluno mais agitado “P1♂9G2”, “[...] *que às vezes chega um bocadinho mais magoado... É um miúdo que está à frente*”. Também associa a conduta do menino ao seu momento de vida, marcado por algumas dificuldades no âmbito familiar.

Novamente, o fator da diferenciação positiva é invocado, agora para justificar a frequência com que um dos alunos de melhor desempenho em aula envolve-se em conflitos com os pares, durante os recreios. É esse um dos mais veementes

contestadores do sinal do recreio que interrompe a atividade escolar, muito embora, toda a sua linguagem corporal indique uma intenção contrária ao discurso.

Observa que algumas meninas “[...] *ainda há pouco tempo traziam muitas bonecas ((risos)), havia uma miúda ali que trazia muitas bonecas, depois eu assim “olha, as bonecas não são para trazer para a escola, são para ficar em casa a dormir”. E, pronto, e mais bonequinho, e depois, agora, já são pinturas, depois são os colares, depois...*”

Embora reconheça motivações para levarem bonecas à escola, proibiu-as. “[...] *acho que tinham necessidade de trazer alguma coisa de casa e então aquilo era uma ligação um bocado com a casa, não é?! Os bonequinhos...*”

Surge aqui o questionamento dessa imposição, com força de suprimir características e processos específicos, auto regulados, exercida para apressar uma condição de desinteresse por brinquedos que não é, de facto, produzida pelas crianças. É suposto que as bonecas sejam permitidas em casa. Estabelecer uma barreira entre a cultura da infância, vivenciada no ambiente não escolar, e o mundo intramuros só faz afirmar a artificialidade que permeia a organização da escola para a infância. É vívida a crença, na necessidade de clara delimitação entre o que pertence e o que não pertence ao mundo da escola - com seus códigos, estatutos, rotinas, práticas, etc. Entre os riscos implicados nessa visão polarizada, está a cristalização de um modelo alheio às linguagens da criança, fragilizado como exemplo democrático, referenciado no aluno e desconectado da criança que o habita, protagoniza e justifica.

O interesse pelas bonecas é considerado superado. “*Agora, estas são os colares, depois são as fitinhas, depois, é assim, se uma tem uma coisa, pedem às mães e depois todas têm que comprar porque depois os pais falam um bocado disso.*” Nessa perspectiva o brinquedo cumpre, prioritariamente, uma função de posse, de bem de consumo com a finalidade de exibição, ou é visto como um passaporte para a aceitação no grupo de pares, ou para a equalização social. Sob essa lógica, baní-lo da escola transforma-se não só numa tarefa fácil, como um imperativo.

Embora não perceba diferença no padrão das escolhas dos rapazes, determinado por uma mania/moda, identifica especificidades nas preferências. “*E os rapazes é a mesma coisa, mesmo a nível de livros. Então, no ano passado, havia a mania de comprar livros sobre o Egito porque eles queriam saber mais como era o*

processo de embalsamar e depois sabiam aqueles... as pirâmides, tudo lá por dentro, como é que não era, aqueles nomes todos, e eu assim “mas isto... nós não estamos no... ainda falta muito para saber isso tudo, não é preciso saber isso tudo”. E então, é assim, basta um ter, acham interessante, então também pedem aos pais porque também querem ter.”

Ainda sobre às escolhas de brinquedos, por rapazes e raparigas, associa-as a configurações distintas, de acordo com o género – eles preferem livros, elas bonecas, colares, fitinhas... Vincula assim, um perfil mais intelectualizado ao grupo masculino, e mais infantilizado ao grupo feminino. Neste sentido o rapaz que, enquanto brinca, não perde de vista a condição de aluno, é merecedor da sua admiração, e reconhecido pelo seu espírito investigativo, curioso, é o “cientista da turma”.

Em aula, mais meninos que meninas – apenas uma – apresentam notável desempenho escolar. Esse grupo inspira e é fator regulador de condutas. Para isto assume extraordinário autocontrole sobre a espontaneidade, manifestações corporais, e outras que possam macular o bom exercício do ofício de aluno.

Reforça o gosto dos alunos por [...] *preparar coisas para depois mostrar aos outros do que são capazes...* Sob questionamento da presença do jogo e da brincadeira na vida dessas crianças, complementa: *De coisas engraçadas, ou então, até através de anedotas, de coisas que eles ouviram, que gostam de partilhar com a turma e alguns têm mesmo muito jeito e põem a turma toda a rir e, pronto, e os outros adoram, aplaudem e dão a opinião deles...*

A sala de aula cumpre também função de palco, onde um “grupo residente” protagoniza espetáculos para uma plateia de pares, ávida em sair dessa condição de marionete de ventríloquo, e assumir uma autoria represada.

Não só o desejo de permanecerem em sala, dedicados ao trabalho escolar, é invocado como confirmação do compromisso e da diferenciação da turma. “[...] *quando eles estão a trabalhar eles gostam de estarem a trabalhar mesmo, não gostam de ser interrompidos. Por exemplo, ou que venham muitas pessoas à sala porque estão sempre a entrar na sala e isto e aquilo, eles acham que isso que não está bem ou assim.*” A reprodução interpretativa do discurso da professora é apropriada pelo grupo das crianças com melhor desempenho escolar, e especialmente enfatizado na presença da mesma.

De maneira geral evitam todo o tipo de confrontos com a professora, no que são reconhecidos. *“E eles aceitam facilmente aquilo que eu digo porque eles também têm momentos em que estão à vontade.” “[...] os miúdos são educados, nunca tive um miúdo que me respondesse mal, dissesse disparates...”*

É inquestionável a ascendência da professora, de tal forma que crianças não exitam em dedicar-se, à exaustão, ao ofício de aluno, sempre a alimentar a esperança da valorização pessoal pelo mérito estudantil.

Uma análise longitudinal permite observar que educadora e professora, respetivamente da pré-escola e do 1º ano, fazem referências espontâneas e reiteradas, nas suas narrativas, à(s) criança(s). A professora do 3º ano modifica esse quadro, através de uma narrativa concentrada nas referências ao(s) aluno(s).

8.3.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer

A organização da sala de aula mantém próximos os alunos com desempenhos semelhantes. Ao longo do ano as fileiras de mesas são mantidas nessa configuração. De acordo com a professora o trabalho é feito *“[...] individualmente ou a pares, dois a dois”*.

A leitura das crianças de uma sala organizada em blocos – os que têm facilidade, os intermediários e os que têm dificuldade -, confirmada pelas observações, não é explicitada na narrativa docente, entretanto, nela emergem outros indicativos sobre o espaço escolar. *“[...] a sala de aula está mal planificada, quem fez este projeto não teve o cuidado de falar com professores, está completamente defasada, não sabe o que é uma sala de aula, porque... [...] há um espaço, da maneira que está concebido, não tem nada a ver com o quadro que tem à frente, os miúdos não conseguem ver...”*

A disposição das mesas, encostadas umas as outras, é considerada entrave ao trabalho individual, e associada às atividades em grupos, referidas como muito comuns. *“[...] até seria benéfico, de vez em quando trabalhar sozinho, por uma questão de estar mais concentrado.”* Observa que *“[...] para se saber trabalhar em grupo é preciso saber trabalhar individualmente...”*

Destina um olhar crítico às diferentes estruturas da escola, e as avalia como não funcionais: a biblioteca transformada em espaço multifunções; o mural de corticite da sala de aula, instalado em local inadequado; o quadro de escrever, esburacado e pequeno, etc. “[...] *a maior parte das coisas não estão à medida deles. Não estão feitas para eles...*”

Essa leitura não repercute em iniciativas, dentro da autonomia docente, para qualificar a organização do espaço e as vivências quotidianas na sala de aula. As crianças com maior dificuldade sentam-se numa das laterais, são reduzidas as suas possibilidades para ocupar outra área da sala durante o ano, e são notáveis os seus esforços para melhor visualizar os registros do quadro, num contexto em que a cópia, nas diferentes disciplinas, é atividade rotineira.

Reclama da falta de autonomia para operar pequenas modificações no espaço da sala de aula, como expor cartazes e outras produções das crianças, e dispor as mesas em outro formato. “[...] *disseram a mim é que a sala devia estar em “U”...* Na impossibilidade de promover outras alterações, conforme relata, conta com autonomia sobre o mural da sala, não exercida, na medida em que esse é pouco utilizado, a não ser por alguns desenhos das crianças, selecionados e afixados pela própria – referência específica ao período de observação para o presente estudo. Permanece por ocupar grande parte desse suporte físico das produções culturais das crianças.

Sobre os limites da autonomia docente nas definições, recombinações de elementos, inserções de outros e transformações no espaço da sala de aula, há que ser retomada a forma plena de gestão, exercida pela educadora do jardim de infância, que desenhou e concretizou um processo participativo, de organização da sala de aula, como um espaço efetivamente educador, favorável à expressão das diversas linguagens, à mobilidade, às interações, explorações, descobertas, etc. Um espaço em permanente construção, também produzido pelas crianças.

Regras regem o tempo de trabalho, e a não observância das mesmas pode representar um recreio passado a escrever a regra transgredida. “[...] *dentro da sala de aula existem regras que eles sabem, não é?! Há determinadas regras que são impostas desde o início do ano e eles próprios dizem, aliás, quando eu chamo à atenção “tu não estás a fazer bem, qual é a regra que tu não estás a cumprir?”, ele sabe ver qual é a regra que não está a cumprir. Mas muitas vezes ele para pensar melhor, no intervalo, o castigo dele é escrever essa regra que ele não cumpriu.*

Escreve. E depois fica registada na capa dele.” De acordo com a professora essas regras são conversadas com eles, e trabalhadas em cartazes, com sequências de imagens.

No dia a dia, deixa “[...] que eles, às vezes conversem um bocadinho, porque basta às vezes um pormenor para o outro já se sentir capaz”.

Observa que não gostam de “trabalhos de rotina”. “[...] estão habituados a ter tudo assim, mesmo a nível de cadernos bastante ordenados, eles têm que saber, têm determinadas coisas, para que é que servem, como é que podem ser utilizadas. Trabalham muito nesse sistema assim, “de que forma é que vamos criar”, mas a partir de uma base de dados que tem que ser trabalhada e tem que se explicar porquê. É muito nesta base assim...”

Não gostam de “[...] estar muito tempo sem haver... uma atividade parada, digamos. Sem haver participação deles no processo...” É, de facto, notável o esforço das crianças para desempenhar, com êxito as tarefas, bem como para ser porta voz ao grupo, dessas respostas. Participar é, em boa parte, ser escolhido pela professora para ler respostas de atividades realizadas num caderno ou num livro didático; uma composição; ou mesmo um TPC. Também responder a questões apresentadas oralmente, mostrar o desenho feito, ou ainda assumir as falas de determinado personagem em uma encenação. A baixa rotatividade nas escolhas afirma a tendência de que sejam os mesmos a ter vez.

Considera o recreio e o intervalo após o almoço, como territórios destinados ao jogo e a brincadeira na escola.

Refere modificações na programação quando percebe que estão cansados : “[...] às vezes quando eu vejo que eles estão cansados e há oportunidade... [...] eu ia um bocado até lá abaixo aquele, ao polivalente... e fazia uma atividade com eles.” A seguir observa que essas situações foram mais comuns no ano anterior. “[...] não tanto este ano porque o programa também é mais extenso”. Nas entrevistas esses momentos de exceção na rotina escolar, são referidos com entusiasmo pelas crianças. Inicialmente tratados como vivências do presente – a atualização pela linguagem dá-se por serem significativos -, são posteriormente descolados da ideia de continuidade, e reconhecidos como memórias do que vivenciaram no ano anterior.

A narrativa da professora, abrangente a factos do passado e do presente, está voltada a descrever uma atividade que sabe importante às crianças: “[...] mas

eu ia... e fazia uma atividade com eles. Podia ser um bocado ligado à Expressão Dramática, eles fazem muito a Expressão Dramática, pequenos textos, eles depois, ou memorizam ou mesmo com o livro e eles representam. Mesmo na hora, muitas vezes. [...] ou então fazemos um bocadinho um jogo qualquer, pronto, aquele que está um encostado à parede e ver quem é que vem, à estátua, alguns jogos, sim, faço isso.”

Esse fragmento contém a síntese das tentativas, retidas no passado, para uma participação mais efetiva da linguagem corporal, e de abertura a elementos lúdicos nas vivências quotidianas, como visto, abandonadas ante às pressões e responsabilidades do extenso programa curricular a ser cumprido.

Esclarece que, no âmbito da sala de aula, “não é bem brincar, se calhar é mais um tipo de jogo que tem que fazer... determinadas coisas. Mas muito, sobretudo, nas dramatizações...”

O planeamento prevê um dia por semana para que utilizem o portátil – Magalhães. *“Eles tem um projeto que é fazer, passar determinados textos, no Word, eles têm que passar aqueles que eles constroem, a escrita criativa, depois passam, para depois imprimirem em casa e selecionarem. Também muitas vezes fazem eles os desenhos e eu seleciono.”*

A seleção referida estende-se dos textos aos desenhos, e contempla a apresentação, ou exposição aos pares, dos trabalhos considerados mais completos. É comum que as crianças também opinem a respeito, com uma participação concentrada no grupo de alunos com notável capacidade argumentativa, e desempenho escolar correspondente.

Justifica a opção por evitar que a turma utilize os espaços cobertos, em conjunto com as demais, nos recreios dos dias chuvosos. A narrativa sobre os recreios em sala de aula, também são permeadas pela articulação de tempos – passado e presente -, e pelo não detalhamento da disponibilidade e uso dos elementos lúdicos (jogos, brinquedos, materiais diversificados, transformação do espaço, etc). Esses não foram vistos no espaço durante a duração do estudo, pelo que se conclui estarem disponíveis em anos anteriores. *“[...] eu optei realmente por aí, eles trouxeram vários jogos de casa, pusemos no fundo da sala num espaço ou num armário e eles faziam grupos e iam estando ali grupos de três ou quatro, faziam um jogo, pronto, jogos que eles traziam, liam, principalmente quando chove.”*

Recorre à voz das crianças para confirmar a adequação da escolha pela sala de aula: “[...] eles falam nisso, ser mais confortável, gostar mais, gostam mais...” Reafirma a dificuldade, mesmo em dias de bom tempo, para conseguir que todos saiam para o recreio.

É também como porta-voz das crianças que argumenta sobre novos usos para a biblioteca. “Sentem, acham que deviam usar mais vezes aqui a biblioteca. A biblioteca, esta biblioteca devia estar estruturada de outra maneira, é pouco utilizada porque serve para todos os fins possíveis e imaginários. Ou seja, desde... eu posso consultar, ir ali ao computador imprimir um assunto qualquer... costuma ter professores de apoio, portanto, às vezes, algumas reuniões, nomeadamente da associação de pais e outro tipo de reuniões, outras vezes com, pronto com a parte da direção aqui da escola, coordenação e outros elementos.”

Para além da garantia do espaço da sala de aula, um compromisso institucional, os demais, relacionados às demandas das crianças, são apontados como insuficientes, e nada indica que venham a ser qualificados.

Observa não ser habitual a decisão de retirar o recreio das crianças, como medida punitiva. “É muito raro porque basta eu dizer... é assim, isto acontece, por exemplo, se vem de repente vem o encarregado de educação..., ou eu tenho de sair cá para fora por qualquer coisa, depois eles começam a falar mais um bocadinho, eu digo assim “pronto, portaram-se mal, agora não vão ter intervalo”. Mas depois eu, sei lá, trabalho mais cinco minutos, sei lá, a seguir eles têm intervalo na mesma porque eu estando à beira deles, eles portam-se bem.”

Relata que com o propósito de assinalar as boas condutas dos alunos, permite-lhes fazer “[...] outras coisas”. A resposta dada, com o detalhamento dessas, remete a vivências do ano transacto, (reificadas se levada ao pé da letra a descrição), cujo valor positivo reconhece, entretanto descontinuadas. “[...] eu fazia muito isso, às vezes... agora não tanto porque não tenho este espaço aqui, mas íamos, por exemplo, para aquela parte... aquela parte em pedra, onde tem a varanda, “pronto, e agora vamos sentar aqui um bocadinho” e às vezes eles, por exemplo, faziam uma corrida de um espaço ao outro, “pronto, agora, hoje está muito calor, agora vamos parar um bocadinho e vamos um bocadinho lá para fora” e eles felizes da vida. Então iam, corriam para um lado e para o outro, outros estavam sentados, outros... pronto, ou eu lia ali uma história e eles representavam e os

outros viam. Às vezes fazemos um bocado disso, ou então, conversamos, eles gostam muito é, sobretudo, de conversar.”

Relaciona o gostar e o colaborar das crianças em aula, com a competência docente para percebê-las e para saber explicar de forma que entendam. Salienta a necessidade de regras claras, que definam e sustentem o bom exercício do ofício de aluno. Para tanto há também que ser considerada a ativa participação familiar, no que se refere a apoiar os trabalhos de casa, entre outras funções. *“[...] eu não sou uma pessoa extremamente rigorosa na sala de aula, mas também gosto que se eu disser que é assim, é assim e ponto, não é?! Que é um momento de silêncio... vamos trabalhar isto... e acabou. Pronto, acho que eles respeitam muito isso e ficam contentes porque assim seja. [...] E eles aceitam facilmente aquilo que eu digo porque eles também têm momentos em que estão à vontade. E então eles sabem que há momentos onde podem estar à vontade e sabem que há momentos que é preciso trabalhar. E então, por exemplo, eu estou a pôr uma questão, “bem, isto tem algum tempo, temos que ter cuidado porque é assim, nós não temos o dia todo, não temos a tarde toda, então vamos trabalhar isto”, e eles aceitam isso mesmo muito bem. E quando eles têm, por exemplo, Estudo do Meio, quando eu falar qualquer tema eles têm sempre, e se eu disser assim “olhem vocês se quiserem pesquisar alguma coisa”, no dia seguinte já vem não sei quantas páginas, tudo da internet, que puseram o pai e a mãe e mais não sei quem, a família colabora muito de uma maneira geral.”*

Questionada sobre haver alunos, cujas famílias não consigam produzir informação consistente – no contexto algo que pode comprometer o desempenho escolar e a “participação” em sala de aula -, diz que “há poucos”. Cita “P♂9” e “D♀9”, sobre essa comenta: *“a miúda de etnia cigana já nem computador tem, nem sabe onde é que tem...”* Observa que, depois *“juntam-se, partilham e voltam na mesma a escrever.”* Não menciona prejuízos sociais, de desempenho escolar, ou outros, associados a essas crianças, cujo suporte parental não é suficiente para responder positivamente às demandas.

Em relação ao refeitório, onde almoçam diariamente, tem conhecimento de que *“[...] alguns não gostam.”* Avalia como inadequado o sistema de servir os tabuleiros. Também tem conhecimento de que se trata de ambiente com muito ruído. *“[...] eu não sou muito a favor da forma como está organizada a cantina porque já trabalhei em escolas com melhor organização. A cantina tem um problema, é que*

não foi preparada para um sistema de self-service que é o que o ideal... Onde há muitos alunos e o espaço é reduzido, os alunos acabam por demorar muito tempo lá dentro, o que cria muita confusão, muito barulho, problemas, que eles depois magoam-se e os outros estão muito tempo à espera. Porque, ao contrário do que se pensou, um miúdo do 1º ano pode perfeitamente pegar num tabuleiro e ter uma tigela da sopa, o prato, ele pode com isso, exato. Se o percurso fosse... onde eu estive, eles tinham o espaço do tabuleiro... com a toalha, punha o guardanapo, punha o pão, tudo, pronto, em espaços que ele tinha acesso, não é?! Depois o tabuleiro (116:50), estava, pronto, a cozinheira do outro lado, colocava-lhe o prato e a sopa, havia um espaço onde tinha a fruta ou outra sobremesa, ele retirava, colocava ali, ia para o lugar. Isto, assim, todos os miúdos rotativamente e não tinha problemas, era mais rápido, também não havia tanto ruído como aqui, que eu ouço dizer, é assim eu não estou lá, que é um bocado ruído e muitas crianças, às vezes, preferem ir a casa, alguns pais que têm possibilidades, levam-nos a casa porque isto faz com que ao estar muito tempo ali fechados também, e sem... à espera de comida...”

O reconhecimento de que não se trata de “um bom momento” não é suficiente para desencadear uma ação propositiva. Também não parece haver mobilização institucional, com o objetivo de consolidar a escola na sua totalidade educadora, ativa na garantia do exercício pleno do ofício de criança, permanentemente relativizado, ante a hegemonia dos objetivos de afirmação do ofício de aluno.

Há uma fratura, entre as funções vinculadas ao desenvolvimento curricular e as demais, dos tempos não letivos, diante da qual a professora se posiciona: “*Eu sou professora, não faço parte da gestão da cantina...*” Constituem-se dois mundos com poucos pontos de articulação. Poderá a escola prosseguir, entre amarras e dissociações, sem vincular, ou sem reconhecer a reciprocidade de funções, materializadas por meios diversos, mas que partilham de matriz comum: garantir direitos essenciais da criança? É preciso ao menos testar a viabilidade de um modelo de escola no qual os tempos não letivos sejam instituídos por outros sentidos, radicados não mais em imposições externas, que prescindem da voz daqueles que, efetivamente, e intergeracionalmente vivem a escola. A participação das crianças seria, neste sentido, um primeiro passo decisivo.

O caráter de provisoriedade colado às funções assumidas pela escola, estende-se do funcionamento da cantina/refeitório, às atividades complementares,

mantidas com professores, que não pertencem ao quadro e desdobram-se para cumprir responsabilidades docentes em diferentes instituições. Expande-se para a componente de apoio à família, nas atividades de tempos livres, desenvolvidas sem que se perceba a relação planeamento e práticas, o que atesta a inexistência ou não utilização de um projeto articulador dessa multiplicidade de funções.

Entre os inúmeros problemas relacionados à organização e ao funcionamento da escola, apontados pela docente, sobressai a queixa da insuficiência de tempo para desenvolver o extenso programa curricular. A considerar que as crianças passam em torno de oito horas diárias na instituição, quando não mais, e o tempo continua exíguo para uma abordagem de ensino que não precise atropelar características e necessidades infantis, torna-se evidente a necessidade de revisão do modelo.

A escola apresenta respostas à realidade dos encarregados de educação ausentes de casa ao longo do dia, sem que ainda revele-se liberta de um saudosismo intenso, do conceito de modelo que precedeu o turno integral, ou a Escola a Tempo Inteiro. A complexidade institucional é evitada na pauta das reflexões previstas em reuniões, encontros de formação, aulas, etc. No trabalho docente são estabelecidos apenas os pontos de contato estritamente necessários, com as equipas desse multifacetado conjunto profissional. Não são perçecionadas iniciativas para problematizar e atualizar as funções, a identidade e as práticas da escola, para afirma-la como uma totalidade educadora, o que requer desnaturalizar a assimetria participativa entre às equipas; a estrita divisão de tarefas; e a resistência à componente socioeducativa, ao seu cariz lúdico-recreativo, e ao reducionismo que não percebe mais que fragmentação e demasiada expansão dos tempos de escolarização, nas Atividades de Enriquecimento Curricular – AEC.

O reconhecimento da pluralidade de dimensões da escola demanda um conceito de rede, articulada e qualificada por meio de uma intencionalidade coletiva. Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular - AEC, condicionados pela atomização das horas de docência em diferentes escolas, tem uma participação “tópica” no quotidiano institucional, quadro favorável a que se naturalize a figura do tarefeiro, esvaziado de ação influente no sistema.

Auxiliares de três diferentes equipas, criam campos de atuação e de entendimento particulares, na medida em que têm consciência da sua vulnerabilidade laboral, seja no sentido da rotatividade, ou do despedimento. Esses

sistemas paralelos, minimamente articulados, não correspondem às políticas educacionais, ou pode-se dizer que essas não correspondem aos primeiros. Mantém-se assim a escola com funções fracturantes e fracturadas, e o será enquanto o diálogo entre antigos e novos protagonistas educativos não for estabelecido no interior desse campo institucional.

8.3.1.3 – Autonomia e organização das crianças

Entre as principais características da turma identifica o ter e o estabelecer a sua própria opinião. *“Têm um sentido crítico.”* Percebe os alunos como questionadores e avalia que recebem bem as críticas construtivas. *“[...] aceitam porque é uma crítica construtiva... “O que é que pode melhorar?” É muito na base... “eu fiz mal, mas o que é que eu posso fazer para melhorar? Como é que posso fazer melhor?”...”*

Os lugares onde sentam, em sala de aula, são estabelecidos pela professora. Alterações também são definidas pela mesma a partir do que avalia como *“[...] benéfico para um miúdo estar a beira de outro ou não...”* A decisão é informada à criança em questão. *“Às vezes eu falo com eles “olha, vou-te mudar para ali porque acho que tu que ali não estavas assim tão bem”, mas eles dizem mesmo que não estavam, eles sentem isso.”*

Estabeleceu regras para a turma, o que é *“[...] um bocado conversado com eles”*, e as trabalhou a partir de cartazes com sequências de imagens. *“Eu às vezes eu não vou buscá-los lá abaixo, nos intervalos pequenos, mas de manhã eles sabem que eu venho com eles para cima, eles sobem em fila, têm que minimamente, pronto, em silêncio, não quer dizer que uma palavrinha ou outra, mas muito vagamente, têm que vir em silêncio, não podem correr e a descida a mesma coisa. Pronto, há essas regras. Depois sabem que também têm que conservar os espaços, não é?! Eles próprios, por exemplo, se sujarem a mesa eles limpam. É, nem é preciso eu mandar. Eles limpam, se virem um papel no chão, mesmo que... às vezes cai um papel no chão, não sei, e ninguém se lembra quem é que lançou e assim “então quem é que deixou cair este papel?”, pronto, eu às vezes vejo, um miúdo levanta-se, nem foi ele, pode nem ter sido ele, levanta-se porque acha que a sala deve estar limpa, não deve estar lixo no chão. Portanto, eles têm essa noção e*

são... sabem que têm que organizar os livros, ter uma determinada disposição, sabem os livros que devem estar em cima, os que devem estar em baixo.”

No contexto, as iniciativas das crianças parecem estar mais relacionadas ao cumprimento de normas, e voltadas a atender requisitos para bem exercer o ofício de aluno, que a uma conduta autónoma. Podem contemplar as duas funções, mas a exigência docente é inequívoca balizadora do seu pensar e agir.

Quando trabalham em grupos não escolhem os pares, na medida em que é a professora a definir. *“[...] normalmente faço grupos de quatro”, “[...] normalmente esta relacionado com os que estão a beira uns dos outros.”*

A resposta à interrogação sobre a autonomia em sala de aula, no que se relaciona à mobilidade e à interação com os pares, traz a perspetiva de de uma concessão docente, mediante boa conduta dos alunos, e voltada ao melhor desenvolvimento das atividades. *“Têm em determinados momentos, entre pares, têm quando eu digo, pronto, muitas vezes eu digo “podem fazer um trabalho dois a dois”... Podem dialogar com o colega e, se calhar... a opinião de um e outro, muitas vezes para contar, por exemplo, uma história, ou... fazer determinados trabalhos. Eles, na resolução de situações problemáticas também, digo assim “podem, embora baixinho... alguma dúvida com o colega ou se quiserem”, pronto, se alguém achar que está a fazer melhor que o outro ou... podem conversar entre eles. Em relação a levantar, podem-se... normalmente eles levantam-se quando têm... mas noutras situações eu digo, pronto, “quem quiser levantar tem que levantar o dedo”. E vou explicar porquê, isto para não dar azo a que aqueles que... pronto, que não tenham isso tão bem interiorizado... vão ali ao cesto de papéis para dar uma volta e depois vêm... para afiar lápis, por exemplo, vão afiar e depois vêm e depois não vêm... e digo assim “como é, daqui a pouco não temos lápis”. E então é assim “vocês têm que... têm os intervalos podem afiar os lápis e quando não... têm que pedir autorização”, então eles limitam mais as idas. Porque se não, eu tenho muitos alunos e é complicado, porque vai um, (61:18), vai outro, “também vou me levantar um bocado” e então, para evitar esse sistema, eles normalmente... E depois também é assim, a afia tem um depósito que dá para afiar bastantes vezes, não precisam de ir assim. E pronto, e depois eles acabam por não ter muito o hábito de fazer essas coisas porque... ter que pedir e ir, é complicado, então o melhor é não ir.”*

Da narrativa acima, esperar que as crianças utilizem os intervalos – entendidos como recreios – para afiar os lápis é desconhecer-las e as suas necessidades. Equivale, talvez, consideradas questões de bem estar, pertença, interações sociais e preferências, a exigir que as professoras dediquem-se a acompanhar os espaços de recreio no pátio, e abram mão do valorizado convívio lúdico com os pares.

Iniciativas para afirmar o desejo de permanecer em sala de aula, quando o sinal anuncia o recreio podem traduzir uma vontade autêntica, ou uma resposta para satisfazer expectativas do contexto. *“Mesmo quando não chove, eu, para conseguir que saiam todos, é uma dificuldade enorme porque eles, vê-se que... eles estão sempre ali “oh Professora eu ainda estou a fazer não sei quê”, eu assim “mas anda lá, anda embora”, “mas eu ainda estou aqui a acabar de comer”, depois vai buscar outra (70:43) só para estar na sala.”* Há que se considerar que a iniciativa é liderada pelo grupo de crianças com notável desempenho escolar, e confirmada de forma previsível, por um coro alargado, na medida em que a professora questiona-os sobre ser mesmo esse seu desejo. Ao tempo em que dizem querer dar continuidade às atividades organizam rapidamente os materiais, alteram a forma de estar na cadeira para uma posição intermediária, entre o estar sentado e estar em pé, numa evidente linguagem corporal, de preparação para avançar, o mais rapidamente possível, ao tempo espaço que acaba de ser anunciado.

Outra manifestação, com algum componente de autoria e criatividade, valorizada no contexto, é a iniciativa para realizar estudos em casa, sobre temáticas abordadas em aula. Esses trabalhos, realizados com ajuda de familiares, dão suporte à continuidade das atividades letivas. O clima de estímulo a pesquisas detalhadas, com envolvimento de familiares, convida a pensar nas crianças que não contam com essa possibilidade, e a evitar uma polarização entre crianças participativas e não participativas. *“E quando eles têm, por exemplo, Estudo do Meio, quando eu falar qualquer tema eles têm sempre, e se eu disser assim “olhem vocês se quiserem pesquisar alguma coisa”, no dia seguinte já vem não sei quantas páginas, tudo da internet, que puseram o pai e a mãe e mais não sei quem, a família colabora muito de uma maneira geral. E então trazem coisas interessantíssimas...”*

O detalhe da fala da professora – *“se quiserem pesquisar alguma coisa,”* seguido de manifesta satisfação com a forma habitual de resposta ao desafio – *“no dia seguinte já vem não sei quantas páginas...”* – é um indicativo do exercício de

autonomia das crianças, também é mais que isto porque repercute em valorização do status individual de aluno, em maior espaço de participação em sala de aula, em meio de atender às expectativas docentes, etc.

Quando uma escolha educativa dessa natureza se processa, é preciso considerar que se trata de uma extensão do mundo das rotinas escolares ao da família, que mobiliza a todos, tenham ou não respostas às demandas. Passa a vigorar, a partir de definição unilateral, um compromisso e um padrão de desempenho social que pode ser obstáculo à inclusão.

Na opção pela leitura de livros nos recreios de tempo bom – a secundarização do brincar –, apontada como característica da turma, e na presença dessa ressaltada como atitude meritória, ou como expressão positiva de exercer o ofício de aluno, explicita-se a ação intergeracional que promove essa condição, a artificializa, ou mesmo a idealiza. *“E quando está sol eles gostam muito é de ler, eles têm coleções de livros e partilham os livros. Os livros que têm em casa. Porque os pais dão-lhes bastantes livros...”*

Avalia que o clima de confiança mútua e de bem estar instaurado, seja favorável a que as crianças sintam-se a vontade e não tenham medo de errar, quando vão ao quadro, por exemplo. *“[...] eles têm esta perspectiva, não têm vergonha, nem medo de mostrar aos outros ou à professora porque eu não estou ali: “ai tu não sabes fazer no quadro, vais ter esta nota”, eu não utilizo isso. Eu faço avaliação, mas doutro género...”*

As observações no contexto das aulas permitem perceber a extraordinária disposição, e os esforços no mesmo nível, das crianças para responder com êxito às atividades definidas pela professora. Fazê-lo é necessário para que possam integrar o grupo do qual serão escolhidos aqueles que apresentarão a sua produção aos pares. No contexto, são comuns as iniciativas de crianças, nomeadamente daquelas identificadas como pertencentes ao grupo dos alunos com dificuldades, que procuram colegas que lhes permitam copiar as respostas necessárias. O compromisso com o bom desempenho não só agrada à professora, como lhes dá a sensação de pertença e de valorização no grupo de pares. Ainda que habitualmente sejam chamadas as mesmas crianças, não cessa o esforço e a persistência das restantes.

O trabalho focado no desempenho, na produtividade e no mérito individual, repercute no ambiente institucional como êxito da turma, sem que a reflexão incida

sobre o facto de ser sempre um grupo restrito a ocupar os espaços de participação, em sala de aula ou fora dela.

A tutela da professora mantém-se na sua ausência. Quando precisa retirar-se da sala por instantes, são os próprios pares a coibirem conversas ou movimentações, com ameaças de que relatarão à ela eventuais transgressões.

8.3.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulação do ofício de criança e de aluno

Como parte da “[...] *formação como cidadão, da formação cívica...*”, dedica-se ao que define como “*uma crítica construtiva*”. “[...] *o que lhes faço ver é ‘se vocês não tivessem um dia (lanche escolar), estão a imaginar, como é que gostariam que...?’*, portanto, isto faz parte da *formação como cidadão, da formação cívica, que é uma área que também deve ser trabalhada... E que há momentos, portanto, há um momento do dia, pode ser à entrada, pode ser no meio, que falo muito com eles, por exemplo, no dia a dia... Como é que nós vemos certas situações que aconteceram e que não deviam ter acontecido, ou como é que eles podiam ajudar, que maneira diferente. E mesmo comentar algumas reações uns dos outros porque é uma coisa que eu lhes faço ver... é assim, as crianças estão num processo de evolução, estão a aprender, naturalmente cometem erros, e às vezes não sabem muito bem o que é que fazer... é perguntar aos adultos... ‘mas vocês sabem que se vocês não aceitarem, pronto, vocês sabem: aí eu não devo fazer isto...’* é como certos meninos que têm comportamentos diferentes, depois mais tarde também vão ser adultos com comportamentos diferentes. Eles acabam por falar de comportamentos, de maus comportamentos de adultos na rua, eles próprios têm essas experiências e sabem mencionar, seja através de, um carro na rua, uma condução... uma má condução, alguém que ultrapassou outro que não devia, que não teve o respeito pela prioridade.”

A intervenção a que refere-se concretiza-se no formato de discurso aos alunos, com participações pontuais, e sintonizadas com a mensagem docente, de alguns desses. Nesse diálogo previsível, a voz das crianças – de um pequeno grupo - mantém-se condicionada a ser eco da voz do adulto, e silenciada no seu poder autoral.

Não há margem para o pensamento divergente, desestimulado quando eventualmente dado a conhecer, através de um mecanismo de *feedback*: o reforço positivo às respostas esperadas. O questionamento é dirigido para que respondam em concordância com os pressupostos morais e de linguagem do adulto, com poucas garantias de tolerância e investimento educativo às dúvidas, imperfeições, e erros.

Defende a diferenciação de horários para o recreio e o almoço das crianças, como forma de “[...] *tentar evitar conflitos, confusões...*” Considera uma mais valia para a segurança de uns e outros, manter as crianças na sala, em recreios de dias chuvosos. “[...] *às vezes estou na sala e controlo, outras vezes saio um bocadinho, venho à casa de banho, aqui ou tomar um chá. Mas eles, pronto, de uma maneira geral, não tem problemas porque eles estão lá, estão lá entretidos, às vezes estão sentados nas mesas uns com os outros e depois mostram muito o que trazem de casa, “agora tenho isto, agora é aquilo ou tenho este livro ou...”*”.

Avaliza o que considera uma preferência das crianças, para permanecer em sala de aula nos recreios de dias chuvosos, e demarca-se da orientação institucional. “*E acho que não tenho o direito de pôr os miúdos em perigo, quer os outros, quer estes quando não tem espaço. Porque, segundo a minha opinião, não deviam ir todos para o mesmo espaço.*”

A imagem dos espaços de recreio em dias chuvosos, como ambientes repletos de perigos, não é coletivamente problematizada, e parece naturalizada no contexto, na medida em que as crianças do 3º ano ausentam-se dos mesmos. Não há referências de iniciativas que denotem preocupação com as restantes, na sua maioria, de idades menores, alunas dos 1^{os} e 2^{os} anos. O mesmo descuido se observa diante do sentido disseminado, para as crianças, do espaço coletivo como território de violências incessáveis, também do que se lhes apresenta como alternativa: a evitação. Anuncia-se, assim, a impotência da escola frente aquilo a que se propõe, a socialização e a educação de todas as crianças que dela participam, a partir do convívio pacífico na diversidade.

A pensar sobre os desdobramentos de uma prática de leitura, em sala de aula, associada à componente lúdica, esforça-se para precisar como contempla essa especificidade. “*Eu faço isso em qualquer lado, mesmo na sala. Por exemplo, mesmo nos jogos do Plano Nacional de Leitura porque eu faço muito... eles fazem muito aquele tipo de leitura dialogada e então eles próprios ao fazer a leitura*

dialogada já têm muitas vezes de ler de várias maneiras, ou então ler a cantar e depois eu vejo o espaço que eles têm para fazer... Atividades relacionadas à leitura são fonte de satisfação à professora. Nessas permite que fruam momentos menos formais, abertura aproveitada pelas crianças, que fazem emergir o riso, algum imprevisto, e ampliada expressão corporal. Entretanto, não há descuido sobre o que se sabem margens estreitas entre as possibilidades de manifestação autoral e as expectativas docentes.

O não cumprimento de regras é abordado inicialmente com a criança. Quando os resultados são considerados insatisfatórios, os encarregados de educação são contactados. *“É assim, muito grave, muito grave acho que nunca tive. Não... ((risos)) Não, é assim, eu... como é que hei de dizer(?!), pronto, falo às vezes com os pais, em determinadas situações, mando recados quando é por sistema determinados comportamentos, por exemplo, não fazem o trabalho de casa uma vez ou duas seguidas. Uma vez, por acaso, mas eu tenho ali um registo onde, em cada dia se fizeram ou não, se está completo ou não, fica ali. Então mando o registo para casa. Em relação a comportamentos que fazem determinadas coisas, eu tento dialogar com eles, às vezes falo com o pai e a mãe, “ele está se a portar mal nisto ou está a ser mais traquina no recreio”, mas não sou muito de dizer diariamente um registo para casa, porque ele fez isto, porque isto, isto, isto. [...] Não vamos falar, claro que quando aqui há situações graves que possam ir para o hospital ou... pronto, ou situações mais... pronto, mais complexas, só se for... de resto, e mesmo quando se chama a atenção na sala de aulas, os miúdos são educados, nunca tive um miúdo que me respondesse mal, dissesse disparates, não. Mas isso, olhe, ou eu tenho sorte ou ((risos)), por acaso nunca tive nenhuma situação assim de miúdos atrevidos, a falarem de determinada maneira, não, nunca tive. Não. E eu acho que também, não sei se terá isso influência, mas parto do princípio que, é assim, eu sou, pronto, eu no princípio não sou muito simpática... sou, falo assim naturalmente, mas depois começo, pronto a abrir um bocadinho e digo assim “mas agora parou!” e eles sabem que parou. E há uma coisa que eu lhes digo, “olhem, é assim, aqui na sala de aula, quem impõe as regras, as regras, é assim, são para cumprir. Eu cumpro as minhas regras, vocês as suas”. E é assim, isto tem de ser feito desta maneira, não há outra. E é assim, eu não aceito faltas de educação, a ninguém! Isso eu não aceito, “portanto, se vocês forem atrevidos, mal-educados, eu não aceito isso”, “e não me interessa...”, digo assim, “eu não me interessa se os vossos pais vos*

permitem determinados comportamentos, eu aqui não permito. Aqui a escola é assim, é assim que funciona”. Então, acho que eles levam uma base desde o princípio que sabem até onde é que podem ir porque eu não, há determinadas coisas que eu não admito. E aí eles (101:09) bem, o melhor então, se calhar é não ir muito por aí... E, por exemplo, há miúdos às vezes têm um bocado a tendência de jogar com a casa e com a escola. Então eu digo-lhes assim “muito bem, se vocês forem contar mentiras para casa, sabem o que é que eu faço? Chamo os vossos pais, vêm aqui à sala de aulas e eu ponho-vos aqui em questão na sala de aula e depois os vossos colegas vão falar do que é que se passou e sabem quem é que vai ficar mal?”, e eles... [...] e eles já nem tentam muito ir por aí. Aliás, uma altura, uma miúda de etnia cigana, pronto, mas os ciganos têm um bocadinho mais de tendência para não contar a verdade...”

Regras apresentadas sob o pressuposto de que a tendência para manipular a realidade e enganar é comum a um conjunto de crianças, para o que se prevê como medida educativa o confronto público, diante dos pares e encarregados de educação, em nada favorecem uma relação de confiança mútua. A regulação estabelecida diz respeito a antecipar-se a condutas transgressoras, mais que a estabelecer um clima de reciprocidade nas ações de cuidado, tolerância, e de inclusão. A ameaça de punição, o “desmascaramento diante dos demais,” perdura como balizadora do convívio, precedida do suposto de que crianças, especialmente as ciganas, são seres enganadores. “[...] os miúdos depois aprendem a jogar com a escola. E eu falo muito com eles “olhem, vocês tenham muito cuidado. Quando forem falar em casa, falem a parte que vocês fizeram, não é o que receberam!”.

O modo de trabalho é dado a conhecer aos pais ao início do trabalho letivo. “E é assim que eu digo na reunião de pais, portanto, eles já sabem, à partida, e digo logo, “é assim, há uma coisa que eu não aceito na sala de aulas, é falta de educação”, “um aluno que se dirija ao professor de determinada maneira, que fale de determinada maneira ou tenha determinados gestos, isso eu não aceito. Não aceito de ninguém, e eles, à partida, se não sabem, ficam a saber ((risos)).”

O estilo de trabalho, afirmado ao longo de várias décadas, é apresentado com franqueza à comunidade escolar, e parece ter sido legitimado junto aos encarregados de educação, na intensidade e regularidade das exigências, pela obtenção de prémios em concursos estudantis, e através de outros elementos que

atestam a diferenciação da turma, ainda que um pequeno grupo de crianças seja, habitualmente, o porta-voz da turma.

Vê no trabalho que desenvolve uma forma de concretizar a formação na e para a cidadania. “[...] acho que é sentir um bocado como ser criança. Acho que por um lado, mas por outro lado, o que é melhor para eles, acho que é aquilo que eu entendo que seja. Não só em termos cognitivos, de conhecimento, mas também uma interação entre eles e acho que o respeito pelos adultos. Toda uma série de coisas. Eu acho que é, no fundo, ensinar o que é o dia a dia deles, a melhor forma de viverem sem... e de uma forma saudável, digamos, e o melhor... respeitar os outros, mas também respeitar-se a si próprios, também saber o lugar que ocupam na sociedade e de que forma podem intervir, mas também de uma maneira construtiva e não “ámen, ámen, ámen”, não é nesse sentido, ou aquela crítica que não diz nada. Porque quando eles criticam ou não concordam com alguma coisa eu pergunto porquê, mas desde pequeninos, pergunto muito porquê, “porque é que não concordas?” ou “porque é que concordas?”, “só porque sim?”, ou “só porque o colega disse?”, e às vezes é engraçado que eles dizem “oh Professora, mas tantos porquês, eu já não sei como explicar!” ((risos)), “eu já não sei como explicar”. O problema é que eles vão para casa também perguntar aos pais “e porquê? E porquê? E porquê?”. Agora, é assim, pronto, eu no fundo gosto de lidar com crianças, isso gosto.”

De facto o questionamento docente repercute na capacidade argumentativa das crianças, notada em parte do conjunto, sem que represente concretamente, avanços de participação democrática, de inclusão e de respeito à alteridade no convívio entre pares. O discurso notável e politicamente correto dessas crianças, não se manifesta na unidade de turma, de tal forma que nos recreios permanecem agrupados em pequenos núcleos, com pouca ou nenhuma interação entre si, quando não se agredem ou se excluem mutuamente. Por vezes nota-se o rechaço de uns para com os outros, e mesmo conflitos ativos, na acirrada concorrência em sala de aula que, entretanto, não é assim percecionada pela professora.

No contexto, reconhece a dificuldade de trabalho conjunto entre um dos líderes do grupo de rapazes “P1♂9G2”, ao qual refere-se como “o cientista da turma” e “P2♀9G2, líder entre as raparigas, vinculando-a a características individuais relacionadas à capacidade de liderança de ambos. Distinções em relação aos restantes pares, reiteradas na presença dos mesmos, acirra disputas entre a dupla

e, simultaneamente, favorece uma ideia da sua superioridade na turma. Os dois integram o pequeno grupo de porta-vozes desse 3º ano, com um discurso adultizado em sala de aula, e uma conduta específica no recreio. Ele, com excepcional dificuldade de integração, realçada especialmente nesses tempos livres, transita de um lado ao outro, sem participar efetivamente nas atividades. Ela, líder de um grupo de meninas da turma, escolhidas por si, e explicitamente resistente à entrada das demais colegas que tentam aproximação. Ambos oradores notáveis, e com discursos articulados sobre respeito, entreajuda, inclusão e outros valores democráticos, também com queixas silenciadas sobre desconfortos sociais e outros.

Em sala de aula vontades, necessidades, impulsos e outras manifestações autorais são cuidadosamente autocontroladas, no que não há diferenciação entre as crianças. Trata-se de um esforço coletivo, destinado a evitar frustrações, ou dissabores à professora.

Se, por um lado são super protegidos e tutelados, por outro, deixaram de contar com “permissões” relacionadas a necessidades e direitos essenciais da infância. O trabalho diário não conta mais com a possibilidade de uma breve pausa, concedida como prêmio por merecimento no ano anterior. “[...] íamos, por exemplo, para aquela parte do... aquela parte em pedra, onde tem a varanda... “pronto, e agora vamos sentar aqui um bocadinho” e às vezes eles, por exemplo, faziam uma corrida de um espaço ao outro, “pronto, agora, hoje está muito calor, agora vamos parar um bocadinho e vamos um bocadinho lá para fora” e eles felizes da vida. Então iam, corriam para um lado e para o outro, outros estavam sentados, outros... pronto, ou eu lia ali uma história e eles representavam e os outros viam.”

Faz-se pertinente questionar a estrutura da conversação que, usualmente, se estabelece entre professora e crianças. Essas respondem para atender às expectativas docentes, num típico esquema estímulo e recompensa. O que é considerado diálogo, pode ser indução.

A pergunta em si não é libertadora, essa valência depende de haver abertura que a acolhe, fomenta e qualifica. O porquê aplicado nas aulas, apregoado como base de um espírito crítico e curioso, conforme percebido pela professora, não é suficiente para o que se propõe.

8.3.2 – Processos socializadores na escola

8.3.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar

Em sala de aula trabalham geralmente na modalidade individual, ou com um dos pares sentados ao lado, diz a professora. É restrita a interação autorizada com os demais, e mantém-se o modelo de associação com colegas de desempenhos semelhantes.

Capacidades e gostos similares são apontadas como fatores que facilitam aproximações, a exemplo de quando, por livre escolha, definem os pares dos jogos e brincadeiras. *“Eu acho que eles escolhem de acordo com o que eles gostam e se os outros também... se são amigos ou se têm determinadas capacidades (27:52), que eles já conhecem melhor. Porque aqui há meninos que já vêm desde o infantário. Já desde o infantário que estão juntos, então têm mais ligação com esses miúdos do que com outros miúdos que vieram de outras escolas.”*

Questionada sobre a possibilidade de exclusão de crianças que tenham ingressado recentemente na turma, é afirmativa ao ressaltar que dedica atenção contínua ao aspeto da entreajuda. *“[...] isso é uma situação que tem sido trabalhada na sala de aula desde sempre, quando virem alguém, algum miúdo que esteja sozinho, ou mesmo quem esteja sozinho deve pedir para o deixarem entrar num determinado jogo e os outros se virem sozinho devem deixar entrar, também porque ninguém quer estar triste a um canto... Então eles estão um bocado inseridos.”*

Apesar desses esforços relatados, é facilmente perceptível, no contexto da turma, um grupo de crianças isolado e excluído. Uma das meninas de etnia cigana “M♀9” é rechaçada por todos, excetuando-se a disposição de proximidade da colega da mesma etnia “D♀9”, embora não permaneçam próximas em sala de aula ou no recreio. É a sua única referência de diálogo, que ocorre de forma pontual, e muitas vezes associado à necessidade de pedir materiais emprestados, esclarecer dúvidas, manifestar que não sabe fazer as atividades orientadas pela professora, ou ainda a pequenos comentários sobre adversidades nas interações, enfrentadas pelas interlocutoras. Ambas estão “inseridas” na turma, no aspeto legal, entretanto enfrentam resistências incontornáveis a sua efetiva inclusão no grupo.

“D♀9” a menina de etnia cigana mais integrada à turma, agrega-se a outras duas colegas. O trio permanece próximo nos diferentes espaços da escola, e demanda tentativas contínuas para interações com o maior grupo do mesmo gênero, sem que essa intencionalidade abra canais comuns de comunicação, ou de ações conjuntas. Em sala de aula, parte do discurso produzido para ressaltar valores inclusivos e de reciprocidade, bem como a sua prática, como característica da turma, é feito pelas integrantes do grupo de meninas com alto desempenho escolar, entretanto inflexível, duro e perverso no rechaço ao trio, e mais enfaticamente às colegas de etnia cigana. Essas últimas são sistematicamente ignoradas nas incansáveis tentativas de aproximação, dirigidas aos pares e à professora.

Entre os meninos a exclusão, tão crônica quanto aguda, de “P4♂8G1”, é artificialmente amenizada quando o mesmo leva uma bola e a empresta, ou convida os pares para atividades no computador de uma sala com acesso facultado por uma familiar, em exercício profissional na escola. “P♂9”, único menino negro na turma, cujos pais são originários da África, permanece solitário nos recreios e silencioso em sala de aula. Mostra tolerância à condição de pouca visibilidade. Aguarda as raríssimas oportunidades para uma resposta oral em sala de aula, e contatos tão breves quanto esporádicos, dos pares do gênero masculino nos recreios.

Entre aqueles com melhor desempenho escolar, notam-se conflitos recorrentes, sobre os quais nem sempre conseguem aplicar a contenção desejada. Em sala de aula essas subdivisões são amenizadas ou camufladas, e vigora uma aparente unidade do grupo, imagem que agrada a professora, responde a sua intenção de ver todos “*inseridos*”, e contagia os pais. “[...] os pais falam muito nisso, é uma coisa que referem, é que são alunos que se dão muito bem uns com os outros, mesmo fora, porque eles depois têm programas fora da escola, e, pronto, gostam de... e depois notam que são uns miúdos que não são egoístas, que partilham as coisas uns com os outros. Preocupam-se se alguém está mais mal, se alguém não trouxe um lanche tão bom, ou não trouxe lanche porque se esqueceu, ou os pais não tiveram tempo...”

Padrões de interajuda, cooperação e empatia caracterizam a turma, se considerado o discurso da docente, e também o das crianças. Essas fazem uma defesa ainda mais enfática desses valores quando há a presença da professora. Nas entrevistas dão a conhecer as dificuldades que vivenciam num cotidiano escolar de interações competitivas, assimétricas e de baixa confiança no outro.

A afirmativa da professora de que conflitos não ocorrem em sala de aula, por estar atenta e intervir assim que percebe algo, confirma-se através das observações e dos discursos das crianças, pelo viés de que há, de facto, grande cuidado na turma, para não revelar a mesma protagonismos em situações dessa natureza. Comportamentos de exclusão de pares são frequentes, e não são incomuns os casos em que os autores dessa forma de violência também a enfrentam, como vítimas.

No aspeto da participação infantil em sala de aula, a maior parte da turma não o faz ativamente, e aquelas que exercem a função de porta-voz do grande ou dos pequenos grupos, são estáveis nessa condição, por não haver clara intencionalidade para garantir a alternância. *“Dentro não (em relação a haver conflitos em sala de aula), porque se alguém diz alguma coisa “ai eu não quero e assim” eu digo “ah, mas vamos...”, por exemplo, o trabalho de grupo “quem é que vai ser o porta-voz? Escolham!”. Por exemplo, há dois, isto em todos os grupos que eu fiz, pronto, houve uma vez que dois miúdos, é assim, querem ser eles os primeiros... Porque tem um espírito de “que eu é que sou”. Um porque é cientista, porque é o cientista da turma ((risos)) e outra miúda que também tem a maneira de ser assim “eu quero, eu quero isto”, e então calharam os dois num grupo de três, complicado... três ou quatro. Então eu assim “quem é que vai ser o porta-voz?” e então, eu perguntei aos outros elementos “o que é que vocês acham? Quem é que deve ser e porquê?”. Então, aí vimos quais são as características do porta-voz. Pronto eu analiso muito nessa base, quais são as características, quem pode ser, ou pode ser uma vez um, outra vez outro.”*

Filtros acionados por níveis elevados de exigência em relação ao próprio trabalho na relação com o desempenho das crianças, bem como a idealização que permeia esses processo, podem gerar um olhar em algum nível embaçado, e a concordância ou subserviência das crianças, diante da narrativa docente, naquilo que toma por espírito de grupo, o que não a compromete como testemunho fidedigno da realidade. *“[...] o que eu lhes procuro fazer ver é que há sempre soluções para as coisas e que nós não podemos ganhar sempre e temos que dar oportunidade aos outros. Portanto, eu posso fazer hoje uma coisa, aliás quando, isto reflete, é engraçado depois ver que nas coisas isto está lá dentro porque quando a miúda ganhou [prémio num concurso] eles disseram, “pronto, ela ganhou, foi um esforço da turma, de nós, como alunos e como professora. Estamos todos de*

parabéns!”. Os vários alunos disseram isto. Não fui eu que lhes disse, eles é que sentiram. Eles sentiram e mesmo a miúda disse “eu quero ganhar, quero ganhar pelos meus colegas, pela professora, pelos meus pais e por mim”, ela referiu-se a ela por último porque todos, ela disse “todos colaboraram para que eu chegasse a esse ponto”.

Esse discurso entra em área de risco, de generalizar o êxito e invisibilizar as crianças com dificuldades. É preciso questionar como alunos que raramente são chamados a ler as suas produções (uma participação para valer, suportada na escuta e na valorização), que em igual frequência representam a turma, que sabem-se do bloco dos que apresentam dificuldades, entre outras particularidades determinantes ao sentimento de estima própria, irão sentir-se parte das conquistas, ou mesmo socialmente valorizados entre os pares?

É provável que imprecisões do discurso estejam relacionados à percepção não aprofundada do tecido social desse 3º ano, ainda que a precede-la esteja uma intimidade de mais de dois anos de convivência. Apurar o olhar sobre as subjetividades; ao que é individual e ao que é coletivo, e especialmente acolher essa realidade tal como emerge, para então mediá-la, é uma das funções estruturantes do trabalho pedagógico, que permitiria, por exemplo, “ler” com precisão e sensibilidade, a vida escolar de “M♀9” e “D♀9”, meninas de etnia cigana, cuja experiência no 1º CEB, está bastante distante da marca positiva mais elementar.

São sistematicamente rechaçadas pelos colegas, ainda que a visão da professora indique um clima de disposição, ajuda mútua e abertura geral em relação as mesmas. Questionada quanto à situação de “M♀9”, incondicionalmente isolada e espezinhada pelos pares, excetuando-se as interações com “D♀9”, considera que há normalidade no seu processo de inclusão. *“Sim, sim, aceita, mas nem todos lidam, ora bem, há miúdos que lidam mais com ela do que... mas se ela chegar à beira de um miúdo qualquer e perguntar ou pedir alguma coisa, eles aceitam isso facilmente. Ou se for para ajudar a explicar alguma coisa também não tem problema.”*

No contexto “M♀9” é tratada, indistintamente, como um fardo. Em sala de aula faz-se contínuo o assinalamento da sua condição de não saber, e de incompetência. É considerada um estorvo, trabalho a mais e caso sem solução. O isolamento que lhe é imposto pode implicar em sofrimento permanente.

Sobre a turma, verifica-se coesão de discursos, da professora e das crianças, no que diz respeito à seletividade estabelecida diante das restantes crianças da escola. Uma ideia de diferenciação, usada para justificar reservas em relação a boa parte dos alunos da escola, também perpassa as narrativas. *“Eles dão-se melhor os da turma uns com os outros porque têm, não sei, entendem-se melhor, aqui, ou então, com os do 4.º ano ali ao lado, que é da Prof.^a “R” que são mais calmos, ou os daqui do 3º ano. Se vão com outras turmas são essas duas, de resto está fora de questão. Não gostam porque acham que são miúdos violentos... agressividade, mesmo a maneira como falam, não gosto, não gosto. Aliás, pronto, as próprias funcionárias dizem que estes alunos, a própria maneira de falar é diferente, são miúdos mais educados, lá está a mesma curiosidade, por exemplo, se lhes dizem, se lhes dão uma ordem que não podem fazer isto e aquilo, eles perguntam porque ou se não pode ser de outra maneira.”*

As lógicas de proximidade em sala de aula são parcialmente conservadas nos recreios. Nesses, o grupo de melhor desempenho escolar pulveriza-se, especialmente o dos rapazes, e nota-se que alguns desses se dedicam a procurar atividades que lhes interessem, entretanto não é raro que os tempos livres esgotem-se sem que tenham sido mais que momentos solitários e frustrantes. Embora não sejam comuns os atritos entre os mesmos, é descontinuada a unidade sugerida em sala de aula. Não sinalizam disposição à proximidade com os restantes colegas, entretanto dois desses pares, de um grupo considerado como intermediário entre “os que têm facilidade e os que têm dificuldade” participam nos jogos e brincadeiras dos diversos grupos. Há também uma separação por género, com alguma interação, entre rapazes e raparigas, sem que nessa haja quebra da categorização por desempenho escolar. “P2♀9G2”, líder do grupo de meninas com melhor desempenho, manifesta e incita-as a atitudes hostis contra as colegas que, na sala, estão georrenfenciadas a partir das suas dificuldades.

No contexto da sala de aula a tendência é para que ocupem os mesmos lugares, durante o ano letivo. O argumento da necessidade de organizar as crianças, no pequeno espaço da sala, respalda a organização das mesas em dois blocos. *“[...] neste momento tenho um grupo... estou a trabalhar mais com eles... [...] enquanto os outros estão mais independentes..., eles estão mais sozinhos e eu estou aqui com este grupo.”* Trocas de lugar pouco frequentes, e o critério de manter duas ilhas de mesas conforme o aproveitamento escolar – há uma terceira, menor e

semidemarkada, de alunos considerados em zona intermediária – , condicionam as interações. *“Só para aí uma vez por mês ou de dois em dois meses, depende da (44:38), depende do que... por exemplo, que é benéfico para um miúdo estar à beira de outro ou não, ou que um miúdo se sente mais... não se sente tão motivado para trabalhar porque tem ao lado, por alguma razão, um miúdo diferente, então eu volto a trocar e ponho noutra situação.”*

É função docente promover a diversidade das interações entre pares, e não resignar ao que é percecionado como uma maior *“ligação”* entre *“meninos que já vêm desde o infantário”*, e a secundarização dos *“miúdos que vieram de outras escolas”*. Não é coerente com a identidade de uma instituição que se educa ao educar, naturalizar que o novo, o diferente ou o fora do padrão expetado – como são enquadradas, no contexto, as crianças de etnia cigana, entre as demais com poucos pontos convergentes ao conceito do bom exercício do ofício de aluno –, gravitem em órbita social de exceção, que os interdita para uma participação ativa no grupo.

A narrativa docente remete a um cenário de excecional entendimento, no âmbito das interações inter e intrageracionais, no entanto faz-se necessário estender o olhar para além da aparente superfície. A invisibilidade é o destino do que permanece fora desse parâmetro.

Na análise desta categoria destaca-se a força e o risco das leituras sustentadas numa única voz, a do adulto. Disseminada como discurso dominante, é por esse expediente empoderada. Por vezes o olhar docente sobrepõem-se aos das crianças, perpassa-os sob a proteção de mecanismos de poder, e não permite discernir o que seja próprio da cultura de pares e o que seja um contexto artificial, gerado a partir da pressão social-geracional vertical. Nem mesmo permite problematizar a secundarização de tudo o que represente - ou assim seja interpretado - desvio do foco no alto desempenho estudantil.

8.3.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola

Sobre os conflitos a professora pondera serem raros, situa-os em anos anteriores, e observa que no presente são *“mais brincadeiras”* provocativas, entre meninos e meninas. *“Eles às vezes, por exemplo, quando um diz alguma coisa que*

o outro não gosta ou que não tem razão, já aconteceu uma vez ou outra, por exemplo, depois um não gosta porque ele o tratou mal e disse qualquer coisa que ele não gostou e deu-lhe um pontapé, mas, pronto, isso... mas, raramente. Raramente. E já foi mais, quando eles eram mais pequeninos, mais no 1º e 2º ano. Não (afirmando que no corrente ano não acontecem). Às vezes fazem aquela brincadeira, já fizeram aquela brincadeira, por exemplo, um menino tentar fechar a porta da casa de banho para as meninas não saírem, mas aquilo é um segundo, depois entretanto vem a funcionária e... É mais brincadeira, é. Não é... Ou então tentar espreitar ou assim pela porta, já, pronto, já espreitou pela porta e já é o fim do mundo, não é... Mas não é nada assim que, pronto, não é entrar lá para dentro e fazer uma série de coisa, não. Não, não é nessa perspetiva.”

No detalhamento do convívio diário reconhece pontos de atritos, indica o recreio, logo após o almoço, como território problemático, em que há “mais violência, e situa os alunos da turma como vítimas de “outros miúdos de etnia cigana”. “É assim, aí tem uma vez ou outra que discutiram, mas às vezes são questões que até nem é, nem seria, só porque o outro leva a mal e aí pronto. E também em casa disseram que quando alguém tratar mal, para dar um pontapé, quer dizer, e então, há esse miúdo “P1♂9G2”, que é o tal cientista eu disse-lhe assim: “tu não podes fazer isso” ((risos)), “pois Professora, mas ele, ele...”, como é que ele lhe chamou(?!), “incentivou ele... fez uma coisa”, “mas tu não podes, isso é agressão física, tu não podes fazer isso”. Pronto e ele acabou por deixar de fazer e a (28:20) disse que realmente é um bocado a escolha do território, não é(?!), é um bocado entre homens “eu lidero, eu faço, eu a mim ninguém me deita abaixo”, é um bocado isso, mas não naquele sentido assim muito... penso eu, muito violento, pelo menos não tenho ouvido assim muito, nem as funcionárias, não... O que acontece às vezes, às vezes mais conflitos é até na hora de almoço porque eles estão muito tempo lá fora e como o espaço é muito reduzido e não há grande controle porque há pouca gente a controlar o recreio, aí às vezes há mais violência, e às vezes até são outros miúdos, lá está, de etnia cigana, às vezes com os miúdos, com estes miúdos da turma.”

Sobre a intervenção nos conflitos, diz que a responsabilidade é do “adulto que está a auxiliar, que está a tomar conta ou, na cantina quem está a tomar conta deles. As vezes eles falam com o professor, só que é assim, isso não é dentro do horário do professor, não tem... Agora, como o professor tem mais, digamos, no

fundo, o professor da turma é que tem mais influência neles, não é?! Mais influência...”

As funções de professores e auxiliares estão delimitadas e são cumpridas, entretanto, o entendimento sugere mais um acerto funcional do que a ação coordenada de equipes mobilizadas em torno de objetivos educativos comuns. Nessa lacuna dialógica há insatisfação contida, de ambas as partes, sintetizada no descontentamento com a insuficiência de pessoal.

Considera que as queixas das crianças da turma relacionam-se mais a quedas ou danos acidentais, que a atos intencionais praticados por colegas. Crianças mais violentas “[...] são casos mais pontuais... alguns miúdos de etnia cigana, os rapazes mais...”

Questionada sobre o que fazem as crianças da turma quando observam um conflito, descreve e enquadra essas situações como brincadeiras, o “*planear partidas*”. “*É engraçado que ainda há um bocado (31:15) às vezes há ali dois meninos, que às vezes gostam de pregar partidas como “quando for passar aquela menina tu fazes-me um gesto qualquer”, é aquele tipo de menino que quer chamar a mais à atenção, não é?! Ou então, “tu pões o pé”, nem é muito para cair é para ver se ela, pronto, não vai naquela, pronto, é para interferir, chamar a atenção. E então, há um miúdo, [...] ele é muito amigo deles, mas quando vê que eles estão a planear partidas ((risos)) para nós, ele avisa-nos que é para nós estarmos a contar ((risos)). E eles então, às vezes não fazem essas partidas, não, às vezes não porque nós depois sabemos, juntamo-nos todos e eles já não fazem. ((risos)) [...]e estava a queixar, são dois pequenitades que são muito brincalhões e, pronto, e às vezes, pronto, aconteceu uma situação ou outra brincar: “então, como é ‘P2♂9G1’” e não sei o quê e depois ele ficou vermelho “oh Professora mas desculpe, desculpe, isto não volta a acontecer”. Pronto “desculpe, desculpe, mas isto não volta a acontecer”, “ai também não podes senão tu não podes ir para o recreio”, “não, não, assim não posso ir para o recreio, não” ((risos)).*”

Nada é mencionado a respeito dos enfrentamentos recorrentes, demarcados de iniciativa lúdica, que envolvem interações entre alguns meninos, e entre algumas meninas. Sobre o campo relacional dessas, o silêncio e a acriticidade reflexiva concorrem para a exclusão ostensivamente praticada contra “M♀9”, e com menor empenho sobre as restantes do grupo de baixo desempenho escolar.

Ouvir as crianças sobre os factos ocorridos, para melhor percebê-los, relativizada a precisão das narrativas infantis, é uma prática destacada pela professora, com. *“Eu ouço um, ouço outro, não é?! Às vezes não chega porque... pronto, às vezes, se calhar, o que acontece é tão rápido que eles depois perdem um bocado a noção de determinadas coisas, não é(?!), todo o contexto. Então, às vezes, há um ou outro que eu peço para quem é que estava à beira para dizer como é que foi.”*

A dissertar sobre as crianças com maior participação em conflitos, refere “P6♀9G1”, menina do grupo das crianças com mais dificuldades, destacada na sua não pertença à cultura portuguesa. *“Ela até a falar, pronto, tem um bocadinho de dificuldade a pronunciar as palavras...”* –, que frequentemente protagoniza conflitos com os pares. *“Às vezes ela é um bocado de desobedecer a determinadas coisas, ou por exemplo, não pode ir para aquela árvore e ela começar a trepar uma árvore ou depois magoar-se e depois dizer para casa... que ela era um dos miúdos que ia dizer... ah, e houve uma altura, foi-se queixar que um miúdo a empurrou para a casa de banho, mas acontece é que ela foi, empurrou-o primeiro para a casa de banho dele e depois ele veio fez igual, mas ela não contou em casa. E depois, pronto, e esta miúda, a mãe também é brasileira e o pai também não é português, mas é uma miúda que não fala muito a verdade, então, depois o pai veio cá e...”*

Explica-se no trabalho docente que busca obter intenso e estável esforço das crianças, no exercício do ofício de aluno expetado, o olhar minimalista às situações de conflitos na turma. Reconhece-las pode ter o sentido de risco à diferenciação positiva do grupo, à imagem (idealizada) que lhe corresponde, e à naturalização estabelecida da dinâmica relacional e pedagógica meritocrática.

8.3.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenómeno

Percebe alguma confusão das crianças em relação ao conceito de bullying, e não as reconhece como protagonistas dessa forma de violência. *“Não. Aliás, eles nem sabem, eles acham que o bullying é qualquer coisa, basta dizer uma palavra já é bullying.” “[...] eles acham que é violência, mas tudo o que seja... desde palavras, tudo o que seja...”*

Também não reconhece práticas intencionais que visem desqualificar ou isolar as duas meninas de etnia cigana, e ressalta o olhar de “reconhecimento e de valorização” às mesmas. “[...] *as miúdas são muito educadas, as que tenho ali não tem, são muito educadas, só levantam quando tem de levantar...*” As observações em sala de aula e nos demais espaços da escola, permitiram constatar o permanente isolamento a que é submetida “M♀9”, aluna que apresenta maior dificuldade e que, de acordo com a professora “*está a nível de 1º ano*”. Colegas do mesmo género, manifestam rechaço explícito, afastam objetos, a cadeira, evitam olhá-la, e por diferentes formas, fazem questão de mostrar-lhe o desagrado pela proximidade, quando senta-se ao lado de uma delas. Recorrem a troca de lugares, com o propósito de não permanecer ao seu lado. Num desses episódios, a colega que tomou a iniciativa de afastar-se dirigiu-se à professora e justificou a mudança circunstancial de lugar, relacionando-a a ao trabalho desenvolvido, no que não foi questionada. Não houve referência à “M♀9”.

Habitualmente, quando dirige-se às colegas, não lhe respondem ou dizem para não falar-lhes. Recusam-se a emprestar-lhe materiais, riem-se dela, cochicham de modo a que perceba ser o alvo das conversas e das críticas. Há clara intencionalidade em causar-lhe mal estar, especialmente por parte das meninas. “C♀9”, menina da mesma etnia, e também isolada pelo grupo, observa em silêncio, e com evidente mal estar, esse que a acompanha em grande parte dos momentos na escola. Somam-se ao quadro, as críticas públicas e constantes da professora, ao que produz – respostas aos exercícios, cópias... A humilhação lhe chega de todos os lados.

Em relação a “P4♂8G1”, “*miúdo... veio de outra escola*”, não o reconhece no perfil de vítima, nem mesmo de agressor. Tem sobre o mesmo um olhar crítico, que se estende dos hábitos de alimentação, ao sistema familiar, e ao que considera um padrão de dependência do menino. Esse conceito depreciativo é também o dos pares da turma.

A prática de bullying em relação ao mesmo, confirmada pelo próprio, por alguns dos pares entrevistados, observada pelo professor de educação Física, e constatada nas observações, não é hipotetizada pela professora.

8.3.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola

8.3.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar

Considera que há diferenças de género nas preferências por jogos e brincadeiras. “[...] os rapazes mais o futebol, as miúdas saltar a corda... jogam a macaca. [...] trazem uma bola e também fazem determinados jogos, têm o escorrega...” Na sequência observa que “só os rapazes” praticam futebol. A falta de precisão quanto aos jogos do género feminino relaciona-se, provavelmente, ao facto de que, embora levem bolas para utilizar no recreio, as alunas nunca o conseguem, devido a hegemonia do género masculino no uso da quadra. Nessa polarização, afirma-se um modelo interativo sexista, em que a necessidade de movimentação deles se sobrepõe à delas.

Acredita que em comum, há o gosto pela leitura, com destaque às preferências dos rapazes, por obras com abordagens mais complexas. “E quando está sol eles gostam muito é de ler, eles têm coleções de livros e partilham os livros. Os livros que têm em casa. Porque os pais dão-lhes bastantes livros, baseados, pronto... de acordo com a faixa etária deles, não tem nada a ver com aquilo que eu indico como livros, são outros que os pais acham que eles devem ler. E então, tanto rapazes, não é só as meninas, tanto rapazes como raparigas partilham muito. Os rapazes, se calhar mais naqueles livros de carácter mais científico, de exploração de determinadas áreas como o Planeta Terra ou Oceanos, sobre o Egipto, sobre determinados países, características de... a nível de História também, gostam muito de... e gostam de falar dessas coisas. E aliás eles têm, quando falam, mesmo a evolução de transportes, eles já têm aqueles nomes característicos, específicos que eles utilizam, aquelas palavras específicas que eles utilizam.”

Livros são conotados como objetos inerentes aos tempos livres, e a leitura como atividade espontânea, a qual dedicam-se “quando está sol”. A percepção de que um dos géneros concentra capacidades como a curiosidade, intelectualidade e o espírito científico, não se dissocia da sua predominância participativa em sala de aula, e do fator êxito escolar. Aos rapazes é atribuída a preferência por “livros bastante elaborados”. “Não são aqueles livrinhos muito simples, nada disso,

historinhas, não é muito... já são livros que são feitos por capítulos, já têm uma sequência de histórias e elas são capazes de contar, de falar sobre isso.”

O gosto pela leitura, que transcende as atividades obrigatórias de sala de aula e invade os espaços de recreio, é ressaltado como característica da turma. Durante o período de observação foi possível constatar, em alguns recreios, um único menino com um livro nas mãos, “P⁹”. Embora solitário, e sentado em posição de leitura, com livro aberto diante de si, mantém-se atento ao ambiente.

Outra característica da turma é a de preferir brincar *“uns com os outros, essencialmente da turma, preferem miúdos da turma. Brincam as vezes com outros, mas de preferência são os amigos da turma.”*

Sobre as escolhas dos companheiros de jogo e de brincadeira, refere, sem ser afirmativa, que há uma separação por géneros. Gostos e capacidades comuns, também vínculos de amizade – privilegiados nos casos em que há o convívio desde a pré-escola -, são apontados como fatores decisivos à formação dos grupos.

Nos recreios, apesar das constantes tentativas, poucas crianças da turma conseguem quebrar a divisão vigente, entre crianças de mais alto e de mais baixo desempenho. Entre as primeiras há também dificuldades de entendimento, e conflitos não são raros. *“Separam mais porque as amigas, já estão mais... não quer dizer que eles não se deem... se deem mal, não, porque eles mesmo na sala estão sentados à beira dos miúdos e interagem com eles, falam, conversam e trocam ideias sobre o que estão a fazer, não estão ali calados só pelo facto de ser, não... com isso não tem nada a ver. Eu acho que em algumas coisas eles colaboram uns com os outros, noutras são mais os rapazes... separados. Os meninos gostam mais de umas atividades e as meninas de outras. Mas em certas alturas acho que... são (27:15), depende, eu acho que aí depende mais da amizade ou da ligação que têm com determinada menina ou menino. É mais pelas amizades que eles têm. Se calhar, pronto, acaba por ser da maneira que eles se entendem, se calhar... mais atividades... Eu acho que eles escolhem de acordo com o que eles gostam e se os outros também... se são amigos ou se têm determinadas capacidades (27:52), que eles já conhecem melhor...”*

Avalia que não *“seria a escola”* a organizar-se de maneira diferente diante da necessidade de brincar das crianças, por tratar-se de algo *“extra-escola”*, ou seja, a comunidade de inserção, como a junta de freguesia, as famílias etc, deveriam

pensar em espaços *“maiores e diferentes, com um “bocadinho mais de música..., mais de silêncio e sossego”.*

Ao mesmo tempo em que defende a forma como a escola está organizada nas suas rotinas, para atender as especificidades das crianças, avalia que essa oferece um *“espaço de recreio muito reduzido”*. Também que as crianças já não necessitam do seu apoio por terem desenvolvido independência, o que a dispensa de acompanhá-los nos seus tempos livres. Quando o faz, uma vez por semana é grande a receptividade e é comum o desejo de com ela brincarem. *“E quando eu vou eles ficam todos contentes porque querem brincar comigo e querem (62:52) e depois falo com todos e tenho um grupo aqui, outro ali e depois outros estão a brincar não sei a quê e pronto. Tento saber o que é que cada um está a fazer...”*

Discursos e ações de terceiros servem à projeção da ambivalência em relação aos recreios. *“[...] gostam de ir lá para fora, mas não gostam por esse motivo, aliás, os pais foi uma das coisas que desde o 1º ano falaram, o espaço de recreio é muito reduzido e depois se um resolve correr, ou outro, há problemas, não é(?!), se estão numa brincadeira também há problemas porque começam a passar por ali.”*

Restrições e medos dos adultos estão presentes no discurso e nas atitudes das crianças, entretanto não se pode dizer que não gostem de ir para o pátio, muito pelo contrário, movimentam-se – com graus diferenciados de discrição - imediatamente ao sinal que indica o horário de recreio, para guardar materiais e preparar-se para sair da sala. Não é diferente com as crianças que anunciam, de forma a serem ouvidas pela professora, que não deveria haver recreio.

Num conjunto definido como pacato e avesso aos riscos, ou mesmo a sujar-se, é considerado excecional o caso do aluno com gosto por atividades mais intensas no recreio. *“[...] corre muito...” “[...] sobressai mais no meio dos outros porque, pronto, é raríssimo... Pronto, se calhar, um que às vezes chega um bocadinho mais magoado e tem a ver com outros miúdos, é o ‘P3♂9G1’”.*

Como um dos gostos do conjunto de meninas da turma, e um *“problema das miúdas ((risos)) da escola”*, aponta o *“ir conversar para a casa de banho”*. *“[...] é preciso ir atrás delas.” “Elas... porque acham que é um espaço onde estão à vontade, que eu acho que está muito ligado a isso. É um espaço, que não é a sala de aula, e como tem ali várias casas de banho, então vão duas para a casa de banho e estão ali só aquele bocadinho a conversar. E vão para lá falar de coisas...”*

Bonecas são proibidas na escola, uma determinação que tão logo decretada enterrou quaisquer problematizações a respeito. Explica-se, nessa lacuna de reflexão da prática pedagógica, que brinquedos sejam associados a preferências passageiras e rotulados como objetos secundários, desnecessários no cotidiano escolar. Também que a abordagem da norma, junto as meninas as subestime. *“Elas ainda há pouco tempo traziam muitas bonecas ((risos)), havia uma miúda ali que trazia muitas bonecas, depois eu assim “olha, as bonecas não são para trazer para a escola, são para ficar em casa a dormir”. E, pronto, e mais bonequinho, e depois, agora, já são pinturas, depois são os colares, depois...”*

Explica que não trazem mais brinquedos de casa e reporta a prática a apenas duas meninas. *“Não, nem tanto. Mas eram mais duas miúdas que traziam e que eu acho que tinham necessidade de trazer alguma coisa de casa e então aquilo era uma ligação um bocado com a casa, não é?! Os bonequinhos...”*

Associa as preferências por brinquedos, adornos ou livros à influência entre pares. *“Agora, estas são os colares, depois são as fitinhas, depois, é assim, se uma tem uma coisa, pedem às mães e depois todas têm que comprar porque depois os pais falam um bocado disso. E os rapazes é a mesma coisa, mesmo a nível de livros. Então, no ano passado, havia a mania de comprar livros sobre o Egipto porque eles queriam saber mais como era o processo de embalsamar e depois sabiam aqueles... as pirâmides, tudo lá por dentro, como é que não era, aqueles nomes todos, e eu assim “mas isto... nós não estamos no... ainda falta muito para saber isso tudo, não é preciso saber isso tudo”. E então, é assim, basta um ter, acham interessante, então também pedem aos pais porque também querem ter.”*

Mais que apresentar condutas diferentes, condicionadas à presença ou à ausência do adulto, as crianças mostram-se dissonantes com os próprios desejos, criticam os pares que fogem às normativas; denunciam-nos à professora; esforçam-se por corresponder às expectativas de um outro que não mais protagoniza a infância, no que recusam os próprios desejos e adotam atitudes como a de levar um livro ao recreio e com ele permanecer no isolamento requerido à leitura, enquanto os olhos fixam-se nos movimentos e interações dos pares. *“Não sei se já reparou, está tudo enlameado e esses miúdos, não digo um ou outro, mas eles gostam de umas brincadeiras mais pacatas, digamos, não querem ir, está bem, não querem ir para a lama, não querem sujar ou não querem ser, pronto, sujeitos a uma queda porque vem outro a correr e os espaços são muito pequenos.”*

Reitera a diferenciação da turma, capaz de manter-se tranquila quando, nos recreios chuvosos, ausenta-se da sala de aula: *“saio um bocadinho, venho à casa de banho, aqui ou tomar um chá. [...] não tem problemas porque eles estão lá, estão entretidos, às vezes sentados nas mesas uns com os outros e depois mostram muito o que trazem de casa, ‘agora tenho isto, agora é aquilo ou tenho este livro ou...”*

Um contexto de proibição de brinquedos, a exceção da bola e outros poucos objetos, bem como a grande valorização dos livros e da leitura, suscita o questionamento ao direito de brincar das crianças do 3º ano, introduzidas num modelo socializador de baixa espontaneidade, de artificializada intelectualização, e com alto risco de ter descaracterizada a cultura de pares.

O recreio, considerado como espaço-tempo para atividades livres, é perpassado por um carácter curricular, na medida em que as crianças são estimuladas não só a atividades de pouca movimentação, como à leitura, e a produzir peças de teatro. *“[...] outra coisa que eles gostam de fazer no intervalo é inventar peças de teatro. Produzir peças de teatro.”*

8.3.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência quotidiana de jogo e brincadeira na escola

“Problema” é a palavra síntese na apreciação crítica do espaço escolar. *“[...] quando vão lá para fora, eles fazem os jogos... não têm grande espaço, é um problema. O espaço é um problema para eles porque também não podem pisar aquela erva, que não é relva, é erva, tem aqueles arbustos que ninguém os pode tirar dali e que até podem magoar-se, mas isso dizem que não se pode fazer, que não se pode mexer em nada, claro que quando eu estou um bocadinho com eles lá fora tento que eles, pronto, se mexam mais um bocadinho.”*

Do parágrafo anterior há que se observar o olhar do adulto que acredita ser necessário intervir para que seja exercido o ofício de criança. O suposto de que o medo ou os riscos que identifica nos tempos e espaços de recreio exercem efeito paralisante, sobre os alunos da turma, precisa ser confrontado com a indução a que apresentem um comportamento diferenciado dos demais. A pressão é constante, na medida em que são continuamente referenciados nessa singularidade.

Considera que as brincadeiras e jogos preferidos dependem “[...] um bocadinho também dos dias, da energia, da disposição e dos espaços. “[...] Sobretudo aqui há um problema grande que é a falta de espaço. O espaço é muito reduzido e depois eles também têm medo de se magoar, são muitos miúdos. Não há assim (24:14) atividades com muito espaço, não é?! Depois há a interferência dos outros miúdos a entrarem, saem e passam, não há muito. Porque isto nem metade, o recreio lá fora, nem sequer tem metade do espaço que seria necessário para estes alunos. E depois eu, é assim, também eu tenho um dia que vou lá fora, mas é só um dia, não é?! Cada professor...”

No espaço da sala de aula, não contam com a possibilidade de uma área “ao fundo” em que possam ter jogos e livros, conforme organização possível em anos anteriores. Nos dias de chuva em que os recreios são vividos em sala de aula utilizam jogos levados de casa. “[...] muitas vezes, eles trazem muitos materiais de casa, alguns jogos. Trazem, trazem. Outras vezes, é assim, eu neste momento não tenho, mas eu tinha um espaço porque é muito complicado porque não há grande espaço, eu tinha um espaço ao fundo da sala que era um espaço com jogos e com livros onde eles iam buscar, juntavam-se dois a dois ou três a três, principalmente quando chovia. E eles organizavam-se para fazer um jogo, eles selecionavam... eles próprios trouxeram uns jogos de casa e depois trocavam entre si e jogavam dois, três, quatro amigos, formavam grupos ao fundo da sala ou nos vários espaços onde não havia mesas, eles sentavam-se e estavam ali a jogar.”

No decorrer da entrevista há um ajuste, no relato docente, sobre a informação da frequência efetiva com que levam brinquedos ou jogos à escola: “Uma vez ou outra, mas agora já nem tanto. Mesmo assim ainda conseguem, às vezes trazem de casa.”

Sobre os jogos que levam de casa, responde: “Tem a ver com os que eles têm, pronto, em casa, são diversificados. Eles emprestam uns aos outros, outras vezes, por exemplo, eles na sexta-feira também utilizam o computador e estão ali com o computador também, pronto, às vezes, eu normalmente estou na sala, não é?! E estão ali com o computador e às vezes os amigos...”

O computador utilizado as sextas-feiras é o “Magalhães.” Em aula o uso é relacionado a “[...] um projeto que é fazer, passar determinados textos, pronto, no Word, eles têm que passar aqueles que eles constroem, a escrita criativa, depois passam, para depois imprimirem em casa e selecionarem. Também muitas vezes

fazem eles os desenhos e eu seleciono.” Não fica claro se há uso livre do aparelho nos recreios desse dia.

Apesar do olhar crítico em relação aos espaços da escola, observa que compete à família e à comunidade uma reorganização para garantir o direito de brincar as crianças. “[...] eu acho que isto já esteve melhor no sentido em que havia espaços, nomeadamente, muitas vezes de estarem ligados à junta de freguesia ou à igreja ou outras entidades, em que os miúdos tinham espaços maiores e diferentes. Tinham um sítio onde ver televisão, alguém a comentar, por exemplo... o filme, assim, ou um programa com eles, tinham um espaço onde podiam descansar um bocadinho. Se um miúdo está cansado porque é que ele não há de ter ali uma almofada para se deitar um bocadinho e simplesmente ouvir um bocado de música, por exemplo?! Falta isso. Falta, acho que falta um bocadinho mais de silêncio, mais sossego, menos miúdos num espaço e mais brincadeiras, pronto, outras atividades, ar livre. Eu acho que as crianças, mesmo... chegam a casa, por exemplo, seja à semana, seja ao fim de semana, quando é que elas estão fora?! Num espaço exterior?! Quando?! Com quem?! Não é?! Eu penso que as atividades não seriam no espaço da escola. Mas teria que haver uma posição diferente do Estado e dos encarregados de educação. Perceberem, perceberem, o que é que seria melhor para as crianças... Pronto, eu falo também como mãe... Para além de professora sou mãe. Porque, pronto, eu se calhar tive oportunidade e a minha maneira de pensar, não é(?!), por exemplo, eu ia buscar... o mais cedo possível à escola e depois estava... se estivesse sol, estar um bocadinho no parque, conversar... fazer determinadas atividades. Pronto, eu acho que isso é fundamental. Isso é fundamental porque eu acho que nós estamos muito, é muito bonito estarem todos em conjunto, mas não é aquele bocadinho mais nosso, com quem se possa conversar mais, se calhar os miúdos precisam disso, um espaço mais reduzido, menos, menos miúdos, menos barulho.”

Considera que a solução “*não tem propriamente a ver com a escola*”, mas também não percebe a escola a tempo inteiro como um ganho para as crianças.

A crítica à falta de espaços silenciosos, onde possam ouvir música, também precisa ser olhada pelo viés do potencial retido, ou subaproveitado, no tempo-espaço da sala de aula. Nessa perspetiva, pode ser a professora a reorganizar a sala, a propor, ou a permitir outras vivências, ainda que em caráter excecional. Faz-se uma contradição apontar problemas no âmbito institucional e reverberá-los, na

prática docente, através da renúncia às transformações no próprio espaço de autonomia. Isenta-se da responsabilidade com o bem estar das crianças uma narrativa esvaziada de compromisso com a qualificação dos tempos e espaços para brincar na escola.

Como resposta ao contexto de riscos e restrições no tempo espaço escolar, adotou medidas que, entretanto, referem-se a anos anteriores e não são mais praticadas. *“Ora, o que vai acontecer é que, imagine um miúdo que entra aqui às 8h00/8h30, sai às 19h00, quantas horas está?! Isso dá a vida da infância, não é?! E daí eu penso que também o facto de eles se magoarem mais, tem a ver com isso. Então eu optei realmente por aí, eles trouxeram vários jogos de casa, pusemos no fundo da sala num espaço ou num armário e eles faziam grupos e iam estando ali grupos de três ou quatro, faziam um jogo, pronto, jogos que eles traziam, liam, principalmente quando chove.”*

Atualmente permanecem em sala de aula nos dias de chuva, mas não contam com os jogos *“no fundo da sala.”* Diz que as crianças *“[...] falam nisso, ser mais confortável... gostam mais.”* Permanecer em sala de aula é uma decisão apresentada como consensual. *“Ora bem, no tempo chuvoso eles não podem ir lá para fora, não é?! E então eles até nem querem sair da sala e eu também não insisto porque também prefiro que eles estejam ali à vontade porque sei que eles se portam bem.”*

Emerge na argumentação da docente, a escola como território perigoso, de baixa segurança, que condensa riscos e perigos nas interações com pares de outras turmas, mais que ganhos de aprendizado social. O princípio da segregação não condiz com os valores e objetivos fundamentais da educação escolar. Quando adotado como única ação protetiva possível indica fragilidade da articulação do trabalho entre equipas, concretizável e pleno de sentido se assente na reflexão das próprias práticas.

A evidência da falta de sintonia, ou de um projeto construído pelo coletivo e continuamente aprimorado, é dada pela professora, ao situar entre uma regra institucional e uma preferência pessoal, a decisão de manter os alunos em sala de aula nos dias chuvosos. *“[...] a escola não quer muito isso, mas eu não concordo com isso porque se houvesse espaço, tudo bem. E acho que não tenho o direito de pôr os miúdos em perigo, quer os outros, quer estes quando não tem espaço. Porque, segundo a minha opinião, não deviam ir todos para o mesmo espaço.”*

Justifica que “*não tem lógica nenhuma*” estabelecer um intervalo ao mesmo tempo, ou mesmo um único horário de almoço para uma grande quantidade de crianças. “*São duzentas e tal, quase trezentas, não, não faz sentido nenhum... E depois os meninos da pré tinham um intervalo meia hora mais cedo. Portanto, esses meninos... mesmo, por exemplo, na cantina eles também iam mais cedo, de maneira, provavelmente, cerca de 20 minutos, ou seja, quando os outros meninos iam, a maior parte dos meninos, eles já estavam quase a acabar. Portanto, não havia assim a interferência dos meninos pequeninos para os maiores também não magoarem. Havia uma forma de tentar evitar conflitos, as confusões...*”

Embora as instalações da escola sejam relativamente recentes e o número de alunos que comporta tenha sido previamente estimado, o conceito de sala de aula contemplado no projeto arquitetônico não vai além de acomodar a todos, desde que sentados. Os espaços de recreio são insuficientes perante o número de crianças, para que possam viver de acordo com as suas especificidades, necessidades e possibilidades. Adaptam-se às condições existentes, o que não representa que sejam adequadas do ponto de vista do seu melhor desenvolvimento, e à cultura de pares que protagonizam sob constrangimentos de tempo e de espaço. Assim, faz todo o sentido a visão da professora de que “[...] o recreio lá fora, nem sequer tem metade do espaço que seria necessário para estes alunos.” “[...] Sobretudo aqui há um problema grande que é a falta de espaço.”

Um problema amplamente reconhecido, que impacta negativamente todos os segmentos da comunidade escolar mas que paradoxalmente, não é enfrentado frontalmente. Impotência, comodismo, falta de atenção aos direitos das crianças solidão e desvalorização docente, entre outros fatores associados, podem responder pela ausência de iniciativas transformadoras.

8.3.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas

Menções às vivências lúdicas, no contexto das aulas, oscilam nos tempos verbais, permitindo que narrativas de práticas dos anos anteriores misturem-se às do presente. Trata-se de um mecanismo de conservação do que já não ocorre mais, e de atualização de vivências consideradas positivas do jogar e do brincar. Embora

extintas são amalgamadas, através do discurso, com vivências do presente. *“E à hora de almoço, não (é?!). Que também é um intervalo. Também jogam... pronto... às vezes quando eu vejo que eles estão cansados e há oportunidade, não tanto este ano porque o programa também é mais extenso, mas eu ia um bocado até lá abaixo àquele, ao polivalente ali em baixo e fazia uma atividades com eles. Podia ser um bocado ligado à Expressão Dramática, eles fazem muito a Expressão Dramática, pequenos textos, eles depois, ou memorizam ou mesmo com o livro e eles representam. Mesmo na hora, muitas vezes. E... ou então fazemos um bocadinho um jogo qualquer, pronto, aquele que está um encostado à parede e ver quem é que vem, à estátua, alguns jogos, sim, faço isso.”*

Em vários momentos da entrevista, vivências do passado são entremeadas por uma condição atemporal, o que atenua o ônus da descontinuidade. Que essa flexibilização, ou recusa a considerá-las extintas, seja uma forma de ensaiar resposta ao desejo, e a esperança de retomar práticas reconhecidas como essenciais às crianças.

No contexto, o *“programa mais extenso”* tem prioridade às necessidades das crianças, ainda que essas sejam reconhecidas pela professora. Portanto, o modelo de organização da escola rege-se pelos conteúdos previstos para o ano, e impõe um ritmo de trabalho inadequado, conforme avalia a professora que o concretiza.

Hesita quanto a definir se as crianças brincam na sala de aula: *“Também, às vezes. Não é bem brincar...”* Ao descrever, deixa claro que se trata de atividade orientada, com componente lúdico na medida em que foge ao que é habitual. Nessas situações excepcionais permite movimentação e certa autonomia para representar personagens. Trata-se de dramatização de uma obra já lida pela turma, definida como *“tipo um jogo”*. *“[...] tem que ser, por exemplo, vai um grupo à frente e tem de fazer determinadas coisas. Mas muito, sobretudo, nas dramatizações, eu utilizo muito a dramatização. E na hora, por exemplo, eles também têm um texto e na hora têm que inventar gestos e têm que se deslocar ao longo da sala. O narrador está a ler e o personagem que eles acabam... mas muitas vezes sem ter o livro antes, naquela hora está a ler, ela faz aquela personagem, ou ele, e têm que, de acordo com aquilo que vão lendo, eles têm que fazer essas coisas. Têm que se deslocar, têm que ver.”*

Sobre os recreios em que permanecem na sala de aula considera que pode ausentar-se “*um bocadinho*” porque os alunos mantêm-se “*entretidos*” e, que controla quando está na sala.

Doses mínimas de concessão caracterizam a ação docente no que se refere às situações de jogo e de brincadeira das crianças. Essa abertura vincula-se mais ao entendimento de ser uma descarga de energia, útil aos objetivos estabelecidos para o ano, do que a uma linguagem própria da infância, plena de investimento corporal e psíquico.

8.4 – Professor de Educação Física do Terceiro Ano

Professor de Atividade Física, licenciado em Atividade Física e Desportiva. Leciona há 4 anos. Atribui o uso do termo Atividade Física e não Educação Física porque, de acordo com o seu ponto de vista, esta última é mais direcionada para a componente técnica de cada um dos exercícios e o trabalho na escola visa desenvolver as capacidades das crianças numa área mais lúdica “se assim se poderá dizer.”

8.4.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno

8.4.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno

Descreve, entusiasticamente, as crianças como verdadeiras, interessadas, interativas, dispostas a dar o seu melhor nas atividades quotidianas, bem como nas competições de que participam. “[...] *as crianças são, primeiro de tudo, muito verdadeiras. Portanto, elas têm o gosto pela atividade, não escondem nada, participam, interagem umas com as outras na própria atividade e é um bocado o que nós queremos, não é(?!), que elas através da atividade física e das atividades de grupo, das atividades individuais consigam melhorar as suas capacidades individuais, nas suas interações de grupo consigam melhorar as suas capacidades sociais... e elas são verdadeiras nesse sentido, se há alguma coisa que não gostam*

tanto, dizem, se há algum elemento de uma equipa que não tem tantas capacidades eles, quer dizer, sabem reconhecer isso... e o bom disto é eles serem capazes de perceber que numa atividade de grupo há uns que irão ter sempre mais capacidade, outros menos, mas têm que interagir de forma a conseguirem atingir os seus objetivos como equipa. Nas atividades individuais, saltar, correr, lançar, eles próprios e entre eles e a nível de competição, porque não gostam nada de perder, também dão o seu melhor de forma a poder progredir. Mas as crianças são mesmo isso, verdadeiras, interessadas.”

O professor apresenta uma conceção diferenciada, no contexto dos demais profissionais ouvidos, de criança, de aluno, de participação em aula e de processo educativo. Sensível às crianças reais da turma, não perde de vista objetivos de desenvolvimento pessoal e social. Recusa-se à condenação fácil de atividades com matiz competitivo. Contextualiza a análise, e identifica pontos de articulação entre o fator competitivo e o aprendizado do trabalho em rede, assente na ajuda mútua e na responsabilidade partilhada. Tem como princípio da ação educativa o desenvolvimento de valores como lealdade, cooperação, dedicação, persistência, convívio pacífico na diversidade, autoconhecimento e reflexão. Ainda que não se dedique exclusivamente à docência no ambiente escolar e tenha iniciado recentemente o trabalho com a turma do 3º ano, demonstra notável conhecimento das crianças e respeito as suas especificidades sociais geracionais. Faz-se voz diferenciada ao não subestimá-las e ao fugir ao facilitismo nas atividades que apresenta. Dota de intencionalidade os desafios apresentados e não teme possíveis conflitos que possam surgir no desenvolvimento das aulas.

Atento à necessária contextualização evitou respostas genéricas. Exemplo desse esforço reflexivo é a leitura diante de elementos como cooperação e competitividade, nas vivências durante as aulas. *“É complicado, porque há miúdos muito competitivos e há outros que não são tão competitivos... [...] Enquanto as atividades de grupo, também não é fácil porque os próprios miúdos, como estava a dizer há bocado, sentem essa diferença de capacidades nuns e noutros e, então, num grupo de três elementos eles têm mais dificuldade em passar àquele elemento que não tem tanta capacidade... e, então, esse próprio elemento que não tem tanta capacidade sente-se um bocadinho sozinho, digamos assim...”* Para cada uma dessas constatações, o professor descreve a intervenção que protagoniza. As mesmas serão abordadas na respetiva categoria de análise.

Avalia que o gosto pelas aulas de Atividade Física decorre da natureza da disciplina, que responde às necessidades e preferências das crianças. Evidencia-se na fala do professor o cuidado ao planejar, de forma a garantir continuidade, progressão e complexidade às vivências. *“[...] gostam bastante da atividade física, portanto, é uma disciplina, digamos assim, à qual elas estão... ou têm grande prazer em realizar e, portanto, para nós professores de Atividade Física ou de Educação Física, se calhar é um bocadinho mais fácil até de cativá-las, porque eles têm gosto por várias atividades, por vários jogos, por vários exercícios e então, torna-se um bocadinho mais fácil chamá-los para a aula, concentrá-los na aula, mas eles estão sempre prontos para fazer mais e melhor e coisas mais difíceis e sentem-se bem nisso.”*

Identifica como preferências das crianças do 3º ano: *“[...] tudo o que tenha a ver com correr, lançar, saltar, quer se dizer basicamente tudo, se nós dermos... eles não são tão aptos, principalmente os rapazes, dos... das atividades rítmicas e com música, portanto, no início sentem-se um bocadinho mais intimidados, mas depois também vão entrando e começam-se a sentir mais à vontade, mas tudo o que nós lhes podermos dar que seja saltar, lançar, correr, que basicamente qualquer aula tem isso, só que de diversas formas ou numa modalidade desportiva, no andebol, no futebol, no basquete ou então no atletismo ou no salto em comprimento, quer dizer, então nós vamos variando também as atividades para isso mesmo, para eles terem um leque maior de experiências e de vivências.”*

Nota-se o detalhamento da observação, que permite identificar nuances culturais de género nas respostas às atividades, entretanto não se detém a constatá-las e orienta o trabalho com vistas a que sejam superadas as limitações, ou dificuldades iniciais. Responde sensível e dinamicamente à vivacidade que percebe nas crianças, a partir de um plano de trabalho com atividades e vivências diversificadas.

Questionado sobre atividades que não sejam do agrado das crianças evita responsabilizar-lhes. Quebra assim o discurso corrente de que apresentam falta de interesse devido a uma imaturidade geracional. Abdica de apontar limitações às crianças para chamar a si o compromisso de não apresentar aulas “paradas” que possam produzir desencanto e pouco envolvimento. *“[...] basicamente eles gostam de quase tudo. São raras as aulas em que eles não têm o gosto, apesar de haver algumas aulas assim mais paradas e onde se trabalha outro tipo de capacidade, de*

características, eles procuram sempre realizar o máximo, não sendo tão mexidas, mas cativa também um bocadinho de atenção. Não é tão frequente para eles também não ficarem tão pouco ativos, então nós vamos variando e introduzimos uma aula, assim, para melhorar outras capacidades, mas como é uma coisa diferente, eles também se concentram e procuram dar o seu melhor.”

A narrativa indica disposição para perceber e respeitar expressões que possam ser constitutivas do ofício de criança e da cultura de pares. Sua intervenção é cuidadosa e direcionada para que possa emergir o ofício de aluno, sem constrangimentos ou oposição ao que é próprio de cada criança e da identidade infantil. A condição fracturante (entre ofícios), que vivenciam no dia a dia em sala de aula, não é reproduzida, muito provavelmente pela estável abertura a ouvi-las, vê-las e senti-las a partir das linguagens que expressam. Erros e conflitos são entendidos como elementos do processo de aprendizagem e de desenvolvimento, assim como as iniciativas para superá-los, no que percebe espaço para a ação planeada e contextualizada.

Quando formam grupos tendem a guiar as escolhas por interesses, como o de vitória nas disputas, ou proximidade com os amigos. Associa à vigência desse último fator, uma maior possibilidade de conversa e dispersão. Ao perceber que as escolhas podem resultar em menor dedicação às atividades, interfere e assume a composição dos grupos. *“[...] porque senão eles próprios não conseguem usufruir do jogo, da atividade o máximo.”*

8.4.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer

São três aulas, distribuídas na semana, sob um enfoque mais lúdico, no desenvolvimento de habilidades, do que para a *“componente técnica de cada um dos exercícios.”* A disciplina é oferecida como atividade extra-curricular. Um dos alunos da turma não participa das aulas porque os pais optaram por não matriculá-lo.

O professor justifica a decisão de ser ele a formar os grupos de trabalho por se encontrar num período inicial da docência com a turma, em substituição ao anterior. *“[...] prefiro ser eu a fazer os grupos, até porque eu estou cá há dois meses,*

não é(?!), então, ainda... vou começar a conhecê-los cada vez mais. Mas numa fase inicial, sou eu a escolher os grupos por causa disso mesmo, para eles não ficarem tão distraídos no jogo, ou porque conversam ou porque querem competir com este ou com aquele...”

Tem a percepção de que as crianças brincam e jogam o suficiente na escola. A resposta desdobra-se, ao ponderar que a garantia das vivências lúdicas resulta de um somatório: uma rotina com tempos de recreio razoáveis, associada ao uso criativo e intenso dos mesmos, pelas crianças. *“[...] penso que... que sim, que o intervalo, se calhar podia ser um bocadinho maior da parte da tarde, mas eles conseguem. E eles próprios têm vários jogos que fazem entre eles, conseguem brincar. Às vezes nós próprios damos os jogos, ou por terem gostado, por terem gostado tanto, realizam também no intervalo... poderiam ter uma parte mais lúdica, até porque eles chegam ao final do dia e ao final da semana e estão um bocadinho cansados, saturados de estar dentro de uma sala de aula, a ouvir, mas também faz parte e então, acho que sim, que eles têm um... pelo menos um intervalo da parte da manhã, em vez de terem um intervalo da parte da tarde, têm dois que... que lhes permite também ter algum desafogo em relação à concentração que têm de ter na aula.”*

Reconhece uma rotina desgastante e de limitação lúdica para as crianças, entretanto resigna-se e concorda que a sujeição “faz parte”, o que pode ser interpretado como o entendimento de que a adaptação ao modelo é inevitável ao ofício de aluno. Sob viés otimista, afirma que as crianças apropriam-se criativamente dos tempos e espaços de recreio e “conseguem brincar”. Advoga um duplo papel para as mesmas: de adaptação e de autonomia criativa.

Avalia como adequados os tempos e espaços para as aulas de Atividade Física. Dias chuvosos exigem alterações no planeamento, entretanto essas não são vistas como problemas ao desenvolvimento do trabalho. *“[...] material nós temos sempre, conseguimos material através da Câmara, portanto ela fornece material que serve perfeitamente para as aulas. Algumas das escolas têm também material próprio delas, pronto, diversificado, portanto que dão sempre uma outra vivência, uma outra experiência que eles possam ter. A nível de espaço, esta escola tem um bom espaço, o exterior. E quando chove também têm um bom espaço para se fazer a aula. Até agora não tive dificuldades, apesar de haver, por exemplo, às vezes duas ou três aulas para se realizar, duas ou três aulas ao mesmo tempo de Atividade*

Física em várias turmas, mas nunca tive dificuldades em ter um espaço para realizar a aula e tem bom espaço para... não tudo, não é(?!), quando chove não há espaço para se fazer tudo o que nós queríamos, mas consegue-se dar uma boa aula também com o espaço que temos. Não seguimos, se calhar, às vezes o planeamento devido à situação climática, não é?! Se nós tínhamos planeado uma atividade no exterior, se durante aquela semana chover, não é(?!), então temos de mudar um bocadinho e então atrasar um bocadinho essa parte que íamos dar no exterior e então passamos a uma parte que pode ser dada ou que queríamos dar na parte interior.”

Não clarifica se mantém dialogo com a professora titular a respeito de questões como a de um menino com perfil de vítima de bullying, “P4♂8G1”, e outras relacionadas ao melhor encaminhamento do trabalho pedagógico, entretanto, sua narrativa, ao longo da entrevista, descreve um modelo institucional pouco afeito à ideia de um projeto coletivamente concretizado.

Uma síntese possível do trabalho desse professor, remete à prática de não subestimar as crianças, e reconhecer-lhes o gosto pelo desafio, bem como pela sua superação.

8.4.1.3 – Autonomia e organização das crianças

Embora prefira formar os grupos de trabalho, foi possível observar que procura manter as escolhas das crianças, quando agrupam-se ao perceberem que lhes será apresentada uma atividade dessa natureza. Efetua pequenas alterações, geralmente para equilibrar o número de integrantes. Mostra-se sensível para adequar a decisão ao contexto do grupo, e sem descuidar do objetivo de que exerçam a máxima autonomia, ressalta “[...] depende muito das turmas, porque há turmas em que nós conseguimos que sejam ele a escolher, não dá confusão”. Também considera positiva a resposta do grupo às orientações para que formem filas. “[...] então vamos fazer uma fila, duas filas, três filas e com abc, abc, abc” e eles próprios conseguem se organizar.”

As observações, a exemplo da entrevista, atestam um professor atento ao potencial e características individuais, sem perder de vista o todo, ciente da necessidade contínua de fundamentar e rever pedagogicamente os seus

encaminhamentos. *“E eu acho, acho não, tenho a certeza que eles também conseguiriam organizar as filas se eu lhes desse o à vontade para o fazer, mas são sempre determinadas por mim, pelo menos nesta altura, até para não haver essa distração. Mas, sim, eles conseguem realizar-se e organizar-se. Acho que é uma turma bastante autónoma.”*

Referencia a autonomia como um dos valores centrais do trabalho docente: *“[...] sem ser algo que seja eu sempre a dizer como é que se hão de movimentar, como é que hão de interagir...”* Observa que ao exercitarem a autonomia com vistas a melhor aproveitarem os tempos de recreio, as crianças encontram formas para nesses desenvolver os jogos dos quais gostaram muito nas aulas de Atividade Física.

A participação das crianças nas aulas da disciplina é também uma manifestação de autonomia, na medida em que sabem da não obrigatoriedade da mesma. Os pares lamentam o facto de um colega “P28G1” estar impossibilitado para participar nessas aulas, devido a não contar com a autorização dos pais. Observam que o mesmo arrepende-se de ter concordado com essa decisão dos seus encarregados de educação logo ao início do ano.

8.4.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulações do ofício de criança e de aluno

Desafia-se e empenha-se à mediação adequada, junto aos *“miúdos muito competitivos”*. *“[...] às vezes é difícil fazer que aqueles que são competitivos aceitem a derrota, porque eles sentem-se mais capazes e mesmo quando a atividade não os beneficia tanto ou mesmo quando o Professor, sem eles se aperceberem, coloca um objetivo ou uma dificuldade acrescida, para o exercício para eles próprios, então eles não aceitam tão bem e é nisso que nós temos de trabalhar também, não é(?!), é eles aceitarem a derrota, dar os parabéns e procurar melhorar num futuro para poderem ser eles a vencer. [...] nós temos que fazer com que eles interajam uns com os outros, de forma a poder conseguir atingir os seus objetivos... não é fácil, mas a ideia é essa, então nós vamos tentando arranjar estratégias de jogo para que todos possam interagir e melhorar também esse âmbito de grupo...”*

Reafirmando a condição de observador sensível, consegue compreender a diversidade de papéis sociais exercidos nas situações de jogo, sem pensar em recriminações e aplicação de medidas punitivas, como é comum no contexto. Mantém-se coerente, ao longo da entrevista, com o olhar de respeito às crianças, é rigoroso no princípio de não desqualificar, e procura compreender os comportamentos nas suas relações com cada história de vida, e com o contexto escolar. O faz sem afastar-se minimamente do respeito aos pares, aos encarregados de educação, etc. Suas posições e práticas testemunham a ética do respeito e do cuidado em ação. É propositivo e amplia o olhar para os diferentes protagonistas do jogo. *“[...] nas atividades de grupo, também não é fácil porque os próprios miúdos, como estava a dizer há bocado, sentem essa diferença de capacidades nuns e noutros e, então, num grupo de três elementos eles têm mais dificuldade em passar àquele elemento que não tem tanta capacidade... e, então, esse próprio elemento que não tem tanta capacidade sente-se um bocadinho sozinho, digamos assim, então nós temos que fazer com que...”*

Sobressai no discurso do professor o foco no aprendizado social, sem que recorra ao discurso fácil da satanização das atividades competitivas. Não descuida do desenvolvimento individual, entretanto não orienta o trabalho pela ótica meritocrática, e reconhece a legitimidade participativa da cultura de pares no ambiente de aprendizagem.

Poderia destinar um olhar de estranhamento aos conflitos entre pares, mas não o faz, e destina-lhes um olhar reflexivo, comprometido em garantir experiências de socialização que possam suportar o convívio respeitoso. *“Como é óbvio, tudo o que tem a ver com competição e uma equipa ou um grupo de elementos contra outro grupo de elementos, potencia, mas o objetivo também é um bocado esse. Quer dizer, dar-lhes essa interação para eles conseguirem viver com ela e então estabelecer regras, limites para que eles aprendam a competir e a interagir em grupo, pronto. E nós temos que dar todas as ferramentas e todas as regras e todos os critérios para que eles cheguem a uma altura e por mais que tentem ter um conflito com um elemento adversário, com um colega da equipa, eles consigam se aguentar e aprender e então criar essa adaptação e esse hábito de saber conviver e interagir com os colegas e adversários.”*

O professor que atua em apenas 3 horas de aulas semanais é o único, no contexto da investigação, a explicitar uma intencionalidade socializadora, bem como os caminhos percorridos para concretizá-la.

Também difere na abordagem mais propositiva que punitiva. *“[...] eu nunca tive em nenhum momento um aluno que tive que proibi-lo de fazer a atividades, nem é, nem nos compete a nós. Agora temos que atuar perante um mau comportamento ou... isso sim, mas na própria aula nós conseguimos atuar sobre um mau comportamento ou uma má atitude, mas, sim. Agora, nunca tive, nem perto, uma situação em que tivesse que tirar...”*

A condição de atividade extra-curricular coloca a disciplina na dependência da concordância dos encarregados de educação. Relata que é a primeira vez que se deparara com a situação de um aluno não matriculado. Foge a qualquer crítica aos pais e chama a si o desafio de sensibilizar e cativar as crianças, a partir do interesse pelas vivências lúdicas. *“[...] é a primeira vez que me acontece, se não me engano, de um aluno... faz parte da turma e que eu não conheço muito bem porque ele não faz as atividades extracurriculares. Agora, nós temos que, através desses maus comportamentos ou más atitudes, puxar um bocadinho a parte sentimental deles e se eles têm gosto por isto... e por isso muitas vezes é mais fácil para nós conseguir cativá-los e motivá-los e captar a atenção deles, é mesmo isso, quer dizer, a primeira parte de um professor de educação física e de outra atividade qualquer é eles terem gosto por aquilo que estão a fazer. Tendo gosto, eles vêm mais motivados para a aula, vindo mais motivados para a aula é mais fácil de dizer “alto! Atenção que quem não tiver atento então fica de fora ou começa de fora ou...”, e então eles normalmente respondem assertivamente, quando não respondem, então, dois, três minutos de fora, sem uma das coisas que eles gostavam de estar a fazer e então isso mexe um bocadinho com eles e já sabem que da próxima vez não se podem portar mal para... então é uma das armas que nós temos, é o gosto que eles têm por isso e então saber que a qualquer momento eu posso tirá-lo, se ele não se estiver a portar bem e que ele a partir daí, à partida já corresponderá da melhor forma a nível comportamental e disciplinar.”*

A narrativa confirma o rigor com uma interação qualificada, envolvente e mobilizadora. Também mantém-se coerente no testemunho de respeito às crianças, na medida em que não as responsabiliza quando a adesão não é a esperada. Suas aulas são ansiosamente expetadas pelas crianças, e decorrem com grande

envolvimento das mesmas. Delimita a centralidade da avaliação “[...] ao nível de comportamento, atitude perante a aula, também capacidade...”

O estilo educativo é sintetizado pela defesa da intervenção dialógica, planeada, reflexiva e exigente. “[...] eu procuro organizar as minhas aulas, com o intuito deles diversificarem muito os exercícios, diversificarem os jogos e a parte lúdica para os cativar um bocadinho. Portanto, não estar sempre no mesmo jogo ou uma semana sempre no mesmo jogo, haver essa diversidade e obrigá-los a estarem concentrados quando eu tenho alguma coisa para dizer. Há alturas que não, então nós estamos sobre um jogo, então eu procuro ir dando sempre feedbacks ou dizer qualquer coisa nova para os obrigar a concentrar, para os obrigar a estar atentos àquilo que eu vou dizer, não lhes dar tudo de uma só vez. Então ir colocando sempre desafios novos, nas diversas aulas porque se eles chegarem e sentirem que vai ser o mesmo jogo, sem diferenças, então vêm mais desconcentrados e para ganhar depois motivação o jogo costuma demorar sempre um bocadinho mais a entrar. Então procuro diversificar por isso mesmo... e dar-lhes instrumentos na própria atividade. Quando é uma atividade de grupo, principalmente, que os obrigue a raciocinar e a pensar por eles próprios a maneira como é que eles conseguiriam chegar lá e da melhor forma. Portanto, sem ser algo que seja eu sempre a dizer como é que se hão de movimentar, como é que hão de interagir com os colegas, portanto, criar sempre critérios que os obriguem a pensar um bocadinho na atividade, no jogo, concentrá-los de forma a que eles consigam interagir entre eles, competir ao mesmo tempo e melhorar, que esse é o principal e o fundamental, melhorar as suas capacidades.”

Atribui a valores como a autonomia e a consciência de interdependência, o papel de reguladores do convívio social, objetivados pela disciplina. Essa, embora tenha uma denominação fragmentária – “Atividades Físicas” –, é desenvolvida numa perspetiva sistêmica pelo docente.

8.4.2 – Processos socializadores na escola

8.4.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar

Observa que as crianças mais competitivas, exigem de si próprias e dos pares, o que pode se refletir em impasses nas interações. Não reduz, entretanto, a análise à relação causa-efeito, e percebe as múltiplas possibilidades de participação social como material da diversidade que define a cultura de pares. *“[...] os próprios miúdos, como estava a dizer há bocado, sentem essa diferença de capacidades nuns e noutros e, então, num grupo de três elementos eles têm mais dificuldade em passar àquele elemento que não tem tanta capacidade... e, então, esse próprio elemento que não tem tanta capacidade sente-se um bocadinho sozinho...”* *“[...] é difícil fazer que aqueles que são competitivos aceitem a derrota, porque eles sentem-se mais capazes e mesmo quando a atividade não os beneficia tanto ou mesmo quando o Professor, sem eles se aperceberem, coloca um objetivo ou uma dificuldade acrescida, para o exercício para eles próprios, então eles não aceitam tão bem...”*

Além de não temer o conflito transforma-o em plataforma de aprendizado social, de auto-conhecimento, auto-controle, respeito a si e ao Outro, que, circunstancialmente pode ocupar, num jogo, o posto de adversário. *“[...] é eles aceitarem a derrota, dar os parabéns e procurar melhorar num futuro para poderem ser eles a vencer”.*

Identifica tendências interativas entre pares, e a partir dessa leitura assenta sua mediação, com vistas a desenvolver valores pessoais e sociais.

Utiliza, valoriza o trabalho de grupo – *“[...] interagir de forma a conseguirem atingir os seus objetivos como equipa.”* –, e o reconhece como meio privilegiado de socialização, de desenvolvimento pessoal e de participação.

Pode-se dizer que apresenta uma visão nem romântica, nem adultocêntrica das crianças, um paradigma de trabalho educativo com a infância, de aprendizado e de participação infantil que difere do senso comum prevalente no contexto.

8.4.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola

Questionado sobre a ocorrência de conflitos os reconhece como elementos que emergem nas dinâmicas de grupo e as impulsionam, essas que são campo de aprendizado social, desde que mediadas pela ação educativa. Neste sentido,

posiciona-se: “[...] isso aí é o normal em qualquer grupo, qualquer conjunto, qualquer atividade que surja, que haja mais de dois elementos, dois, três, quatro elementos, porque nós temos que saber ponderar as coisas, mas as opiniões não vão ser todas iguais, não é nos miúdos, não é nos adultos e os miúdos também não escondem nada, então se um tem uma opinião e outro tem outra, nós temos de arranjar aí um meio-termo, de forma a que eles consigam interagir entre eles, como grupo, dando o melhor para a sua equipa. Mas, como é óbvio, nós vamos dando os instrumentos para eles interagirem, mas como é óbvio, não têm sempre ou não estão sempre de acordo e às vezes há conflitos e nós temos de intervir nesse aspeto.”

Ciente do caráter processual e não linear da socialização, adota uma linha de abordagem diante dos conflitos que, em princípio, não visa o tamponamento das manifestações, pelo recurso da ameaça e da punição. Educar para a convivialidade, através de experiências nas quais os protagonistas crianças interrogam a própria inserção e participação social no grupo de pares, ou seja, acionam seus recursos reflexivos, numa perspetiva crítico-propositiva, parece ser a lógica de trabalho enunciada pelo professor.

Ao descrever como intervém em conflitos, mostra-se mais vertical e, referenciado no compromisso formativo e educativo que considera indissociável do papel docente, faz a defesa do exercício do poder de decisão, pelo adulto, com vista ao que seja mais favorável às crianças. Considera válido o recurso a castigos, em situações graves, como recurso indutor da reflexão sobre as ações praticadas. “[...] intervir, nós temos sempre que intervir. Depende também do conflito, às vezes é só... uma troca de ideias diferentes, opiniões diferentes, então nós damos, sabemos o que é que é melhor para eles e então vamos atuar segundo aquilo que nós achamos que é melhor para eles e segundo a nossa opinião, não é?! Que normalmente está mais ou menos baseada ou estipulada, quer dizer, dependendo do jogo, então vamos demonstrar o que é que é melhor para aquela situação. Há outros conflitos se calhar mais graves, mas isso aí, nós temos que tomar outro tipo de intervenção, e se for preciso castigá-los porque eles têm que perceber que há várias formas de resolvermos os nossos problemas, e não é com atitudes que são más que nós conseguimos resolver os problemas, só os vamos piorar.”

Não fez referência, também não foi questionado sobre o caráter do castigo, e a possibilidade de ser também interpretado como uma das “atitudes que são más”, potencialmente agravantes dos problemas. Seu discurso responde, de certa forma, a

essa interrogação, através de um constructo argumentativo coerente, que não concebe dissociação entre o professor e sua essência ética, de autonomia intelectual e de compromisso incondicional com o bem estar e aprendizagem das crianças que lhe são confiadas.

Observa que, após anos de convivência na escola, as crianças têm um bom capital de conhecimento mútuo, que lhes permite identificar os diferentes papéis na dinâmica dos conflitos, e também definir posições diante dos mesmos. *“[...] eles também se conhecem um bocado, não é(?!), portanto, à partida, também no 3º e 4.º anos já tiveram várias vivências do 1º e 2º, à partida eles até já sabem quem é que teve razão, quem é que não teve, quem é que começou, quem é que não começou, o que é que se passou o que é que não se passou, mas quem tem que atuar somos nós, não é(?!) e fazê-los ver que o professor está lá para os ajudar e que não quer nenhum tipo de situação extra jogo, extra competição, que os faça distrair. E eles têm que perceber que enquanto grupo têm que se ajudar uns aos outros e enquanto adversários têm que ter respeito por esse adversário. Então é basicamente nisso que nós estamos a trabalhar e há elementos que, perante esses conflitos de outros que tentam interagir e ajudar e há outros que tomam partido por um lado e outros que tomam partido por outro. E então, quer dizer, nós temos que aplaudir aqueles que procuram uma rápida interação e uma resolução mais capaz e dizer que, quem toma partido por um e por outro que não está correto, não é?! Porque o objetivo é esses conseguirem dialogar e tirar o máximo proveito das várias situações, mas não é fácil que... e eles próprios, quer dizer, um miúdo que acha que tem razão, mesmo não tendo razão é... não é fácil, mas ele tem que ficar a perceber que não aquele tipo de atitudes ou com aquele tipo de comportamentos que consegue atingir os objetivos.”*

Os indicativos da posição do professor diante dos conflitos é de não temê-los ou negá-los. Se os reconhece como manifestações associadas às dificuldades para conviver com o pensamento divergente, e à competitividade de alguns, não se deixa resignar e apresenta respostas pedagógicas, o que sabe ser um trabalho complexo de longo prazo.

8.4.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenómeno

Nos dois meses de trabalho do professor com a turma, foi possível constatar uma situação *“que não é normal”*, entretanto ainda não compreende na totalidade os papéis desempenhados por uns e outros. Identifica um menino com perfil de vítima “P4♂8G1”. É cuidadoso na leitura e questiona-se sobre um contexto de co-responsabilidades. Também não consegue precisar as causas da concentração de conflitos sobre e a partir desse aluno. *“[...] sim há uma ou outra situação que... que não é, que não é normal, mas ainda não me apercebi quem é que normalmente tira partido de quem, porque tem um miúdo que normalmente... não está à parte, mas de quem os miúdos fazem muito queixa e falta saber se é ele que estimula esses conflitos, se é o contrário, se são os próprios miúdos que, sei lá, por causa da fisionomia ou por causa da maneira de ser...”*

Não utiliza o termo bullying. Cogita que “P4♂8G1” seja vítima dos pares, os quais também reclamam continuamente de si. Busca compreender os papéis sociais e precisar como se articulam, nas dinâmicas interativas do grupo. *“[...] é uma turma bastante unida e que interagem muito bem uns com os outros, e se calhar, esse é se calhar o elemento que destoa um bocadinho, por a interação ser assim um pouco mais distante ou mais bruta, digamos assim, portanto, não tem, se calhar não consegue ter uma conversa mais fluida com os outros elementos da turma. Ou que não seja em relação a um trabalho ou a uma parte da aula que seja de trabalho, portanto, é mais difícil. Agora, falta saber se é por ele, é um pouco de certeza, não é(?!), mas... se são os próprios miúdos que já o excluem e então ele como defesa ataca-os também, se foi uma situação que ele próprio já se sentiu inferiorizado e atacou este e aquele e depois os outros colegas ripostaram. Não é fácil lidar com essas situações porque volta e meia está um miúdo a dizer que aquele elemento, ou chamou-lhe nome ou empurrou-o na fila.”*

A posição cautelosa ao evitar pré-julgamentos é salutar, porque impede ações tendenciosas e precipitadas. Nota-se que, nos dois meses de docência, a problemática não foi abordada com a professora titular de turma, e o trabalho segue solitário, para ambos. Essa falta de comunicação pode concorrer para conservar a possível prática de bullying (que a observação vai confirmar). Nada indica que, com o passar do tempo, não se mantenha a dúvida em relação aos papéis, e a decorrente imprecisão ou inação diante da problemática.

Queixas dos pares em relação a “P4♂8G1” tendem a reforçar-se umas as outras, na medida em as vozes são convergentes – *“[...] hoje é um, amanhã é outro,*

outras vezes é aquele...”. Queixas de “P4♂8G1” em relação aos pares não contam com qualquer apoio social no grupo, e podem ser interpretadas como repetitivas ou mesmo, uma demonstração de fragilidade – “[...] em 60 ou 70% das situações é porque ele vem fazer queixa ou os outros vêm fazer queixa sobre ele”. É uma incógnita como esse quebra-cabeça será montado pelo professor, a partir do que recolhe em três aulas semanais, e de eventuais informações da professora da turma, francamente negativas ao aluno.

Não identifica condutas provocativas em “P4♂8G1”. Não o considera mal comportado ou mal aluno. Aplica-se nas aulas, embora possa não *“ter tantas capacidades”* como a maior parte dos pares. Acredita que possa haver uma dificuldade de interação com esses. *“[...] eu não noto nele, perante a turma ou quando estou a dar aulas, uma diferença de comportamento em relação aos outros miúdos. Portanto, ele não é propriamente um miúdo mal comportado. Ele, por aquilo que me dá a entender, tem uma dificuldade de interação com os outros miúdos, mas não é mal comportado, em termos de aula aplica-se como os outros, não tem tantas capacidades se calhar como a maior parte deles, mas aplica-se, porta-se como os outros, umas vezes tem uma ou outra situação em que é preciso chamar a atenção, mas consegue fazer todas as outras coisas normais como todos os outros miúdos conseguem e fazem.”*

Essa leitura de tratar-se de aluno em condição de “normalidade”, com parâmetros de pertença semelhantes aos restantes pares, pode ter força minimizadora das queixas contínuas que apresenta, e concorrer para o quadro de hesitação institucional em abordar a problemática. Reconhecer tal demanda e produzir alternativas parece ser o desafio que se apresenta. Enquanto a violência intencional e repetida em relação a “P4♂8G1” permanecer invisível e por comprovar, serão mantidas as intervenções pontuais, limitadas ao conflito do momento, quando não contraditórias, porque condicionadas ao olhar de cada profissional – professores e funcionárias.

Ao conceituar o bullying faz uma referência clara ao caso identificado na turma, o que pode ser entendido como um passo adiante na incerteza com que inicialmente apresentou a hipótese do fenómeno ocorrer nesse 3º ano. Enfatiza a dificuldade de abordar correta e efetivamente a problemática. *“[...] não é fácil de definir o bullying porque... não há uma definição exata para o que é o bullying. O bullying pode ser feito de várias formas e feitios e, se calhar, nessa turma nós*

conseguimos identificar uma situação de bullying, mas é possível acontecer uma situação de bullying sem nós a conseguirmos identificar. Portanto, tudo o que for excesso de pressão psicológica, mental, física sobre uma criança, criança ou adolescente, seja o que for, pode levar a essas situações. Por uma, duas, três, quatro, cinco, dez, vinte pessoas... e há umas que são, que se conseguem identificar e não é fácil de atuar sobre elas porque, mesmo os próprios miúdos que são vítimas, digamos assim, desse fenómeno... quer dizer, têm o seu orgulho e perante o seu orgulho é difícil fazê-las ver que não é o melhor caminho também estar sempre a responder ou... ou estar-se a deixar inferiorizar, portanto, tentar com que ele consiga chegar a um patamar em que não é vítima, mas também não querer ser mais do que os outros, ou querer ter, digamos, uma vingança, não é?! E não é fácil atuar sobre essas situações. Todo o tipo de pressão mental, física... acho que sim, pode não ser visível e essas situações são as piores.”

O ponto de equilíbrio, valorizado pelo professor, para respostas que não sejam nem de acovardamento, nem de agressividade diante dos pares agressores, é uma construção, ou um aprendizado indissociável da intencionalidade e da qualidade da prática educativa. Identificado o problema, permitir que a criança em situação de vitimação, percorra o caminho sozinha é entregar-lhe à própria sorte, assim como desacreditar da função humanizadora da escola.

A atitude honesta do professor permite reconhecer que não há uma via dialógica estabelecida com a sua colega, titular de turma. Concede a ela o crédito da confiança, na medida em que acredita que já tenha se dedicado a questão. “[...] como não estou sempre com eles, mas acredito que nessa situação, apesar de acontecer isso, acho, ou parece-me a mim que já foi falado e discutido perante a turma porque, caso contrário, acho que a situação estava bem pior. Mas é a minha opinião, não quero com isto estar a defender ninguém ou atacar ninguém. Acho que, nessa situação, acho que já foi falado, acho que foi discutido, há uma intervenção pronta quando alguma situação acontece. Porque acho que numa situação daquelas e olhando para o miúdo que é e para os outros miúdos acho que a coisa, se calhar, já tinha descambiado para uma situação pior.”

Dentro do que considera seu espaço de autonomia para agir, reconhece algumas possibilidades e oportunidades para se dedicar a questão, mas atribui, preferencialmente à professora titular, o maior protagonismo na abordagem. “Às vezes conseguimos falar porque às vezes também nós vamos tentando saber um

bocadinho mais dos miúdos, eu, porque nós não nos conhecemos tão bem, mas nesse caso específico, a professora titular também tem mais tempo de interação com eles e consegue cativá-los e falar com eles e interagir com eles.” Se a escola não se faz campo de diálogo, as crianças correm o risco de uma espera vã.

8.4.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola

8.4.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar

Aponta características geracionais das crianças, determinantes ao convívio que protagonizam na escola, entre as quais serem participativas e interativas. *“[...] muito verdadeiras.” “[...] participam, interagem umas com as outras,” “[...] dão o seu melhor de forma a poder progredir.”*

Considera que há crianças *“muito competitivas”* e outras *“que não são tão competitivas.”* Para as primeiras percebe que são mais difíceis as vivências que não sejam de vitórias sobre os adversários. Os conflitos acontecem, *“[...] é normal em qualquer grupo, qualquer conjunto, qualquer atividade que surja, que haja mais de dois elementos, três, quatro...”*

O gosto pela Atividade Física desenvolvida numa vertente lúdica, é também identificado como comum ao conjunto de alunos. Conforme o professor, mesmo que *“não tenham familiaridade com alguma atividade, adoram “tudo o que tenha a ver com correr, lançar, saltar...”*. Respeita e valoriza esse gosto, com a oferta de atividades diferenciadas, *“[...] de diversas formas ou numa modalidade desportiva, no handebol, no futebol, no basquete ou então no atletismo ou no salto em comprimento...”*

São ativos, e diante de aulas que impossibilitem esse exercício tendem a desconcentrar-se, para o que propõe aulas que cativem *“um bocadinho a atenção”*, voltadas ao desenvolvimento de diferentes capacidades.

Vivenciam de forma criativa e propositiva os espaços de recreio *“[...] têm vários jogos que fazem entre eles, conseguem brincar”*.

A coerência transparece na narrativa do professor, do início ao final da entrevista. Apresenta conceitos, e os descreve reflexivamente no contexto da prática

educativa que desenvolve. Mostra-se atento às manifestações das crianças e ao que é próprio da cultura de pares; valoriza essas estruturas geracionais na organização do trabalho docente, para o que opta pelo enfoque lúdico ao da componente técnica.

8.4.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência quotidiana de jogo e brincadeira na escola

Não acompanha a rotina escolar – *“Normalmente estou cá no final do dia...”* –, mas pensa que são suficientes os tempos para brincar na escola, a exceção do intervalo da tarde, *“[...] que poderia ser um bocadinho maior.”* Entende-se que a opção do professor seria por um intervalo único e mais alargado, a exemplo do da manhã. O desdobramento do intervalo da tarde em dois *“[...] lhes permite também ter algum desafogo em relação à concentração que têm de ter na aula.”* Avalia que os intervalos *“[...] poderiam ter uma parte mais lúdica, até porque eles chegam ao final do dia e ao final da semana e estão um bocadinho cansados, saturados de estar dentro de uma sala de aula, a ouvir...”*

Não faz críticas ou comentários que indiquem a necessidade de modificações nos espaços e equipamentos existentes. O modelo de organização da vida na escola, com todas as restrições que implicam para a vida das criança – *“[...] mas também faz parte”* -, parece ser visto como absoluto, e dentro dele procura fazer o melhor possível.

8.4.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas

Desenvolve o trabalho com ênfase *“[...] numa área mais lúdica.”* Planea e orienta as aulas, com foco na autonomia discente, o que não significa livre escolha. Procura preservar a componente lúdica nas atividades, para o que considera a diversificação das mesmas e a formação de pequenos grupos de trabalho.

Ao planear tem em mente as preferências das crianças, as características das culturas de pares, a diversidade de interesses e o gosto por desafios, o que faz, por exemplo, ao propor e orientar atividades rítmicas, mais comuns nas brincadeiras das

meninas, de forma a permitir aos rapazes passar de uma condição, em que “*sentem-se um bocadinho mais intimidados*” para outra “*mais à vontade.*”

O conjunto de vivências na disciplina preserva componentes lúdicos, entretanto os jogos e atividades apresentadas não podem ser confundidos com brincadeiras, porque não o são. Pode-se dizer que o prazer e o envolvimento das crianças com essas atividades são próprios da brincadeira: intensos e viscerais, com a diferença de que, no exercício do ofício de aluno, seguem um roteiro orientado, com brechas para a autoria, experimentação, ousadia, interação etc.

CAPÍTULO IX – A VOZ DA ASSISTENTE E DAS AUXILIARES

9.1 – Assistente de Educação de Infância

A assistente de educação trabalha há 12 anos nesta função, e para exercê-la fez um curso intensivo de um semestre. Faz o horário das 8:30 às 16:30, com uma hora livre para almoço.

9.1.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno

9.1.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno

Identifica como principal expressão das crianças o gosto pelo brincar. O recreio constitui o espaço preferido: *“Quando é o recreio, liberdade, poder correr, ou ter o espaço todo ou quase todo livre, para poderem correr e saltar e falar alto.”*

Salienta também os aspetos do gosto e empenho das mesmas para participar ativamente nas vivências de sala de aula, nas quais dedicam o seu melhor em tentativas de responder positivamente aos desafios e exigências quotidianas. *“[...] as crianças com quem eu trabalho são meninos e meninas que gostam de, sobretudo, de brincar, sempre que podem, estão sempre a querer brincar, mas também são crianças inteligentes que também, por algum trabalho, esforço da educadora, da professora, conseguem participar nas atividades, algumas com mais dificuldades. Mas todas elas gostam de participar, de... pronto, de contribuir para que as coisas possam ser feitas, pronto, sobretudo, é isso que eu entendo delas, estas crianças. Mas gostam de brincar muito.”*

Considera que as brincadeiras livres nos recreios são as vivências preferidas das crianças, gosto estendido para outras experiências autónomas na rotina escolar. *“Futebol, mais os meninos, mas baloiço, escorrega, na sala o que eles mais gostam de fazer é ir para a casinha, quando podem brincar e... ou construções no tapete... pronto, gostam de muita liberdade ((risos)).”*

No polo oposto, situa o trabalho escolar, desenvolvido em situação de pouca mobilidade corporal, como aquele que mais custa e desagrade às crianças, ainda assim, destaca o compromisso das mesmas para fazê-lo bem. Não respondem com a mesma adesão a todos os jogos. Jogos de mesa, mais demorados e exigentes na observância de regras não são apreciados, ao contrário dos que permitam liberdade. *“Quando não gostam de fazer alguma coisa é mais quando têm que estar muito tempo no tapete a pensar nos temas que são dados. Embora, como já disse, gostam também de participar quando puxam por elas. E também os chamados aqueles jogos, o puzzles, estarem concentradas a fazerem aquelas jogos de mesa, não gostam muito porque ao fim de estarem de manhã, por exemplo, a trabalhar, a pensar no tapete, a participarem num tema, depois gostam de estarem um bocadinho livres e o fazer os jogos de mesa já não é assim tão livre porque têm que estar lá a raciocinar, a concentrar, é preciso estar mais tempo, outra vez, a... concentrados.”*

Sobre o “parque”, apontado como o lugar onde preferem estar, trata-se do único espaço autorizado no tempo oficial de recreio, entretanto alargado para a quadra logo que os pares do 1º CEB retornam às aulas. Há, portanto que interrogar essa aparente preferência na medida em que, há mais ou menos 3 anos, habituaram-se ao uso de tal área restrita. É, certamente, o lócus de vivências que valorizam, porque corresponde à quase totalidade do tempo-espaço do recreio. Constatada a pouca intimidade com outros espaços, faz-se possível pensar num gosto circunstanciado, radicado no vazio de referências e possibilidades de escolha.

Evidência disso é o desejo, explicitado pelas crianças, para chegarem ao 1º ano a partir do que, acreditam, conquistarão a autonomia para o livre uso dos espaços de recreio.

Estabelece uma relação entre comportamentos comuns nos dias chuvosos, e os espaços oferecidos pela escola. *“Eles não comentam que não gostam, mas modifica um bocadinho o comportamento, ficam mais cansados. Ao fim de alguns dias a brincar no corredor, eles ficam saturados. Ficam saturados, mas não há outro sítio.”*

Crianças da pré-escola, do 1º e do 3º ano; educadora, assistente do jardim de infância, professora do 3º ano e algumas auxiliares convergem na avaliação crítica do espaço em dias de chuva. A lamentar que se trate de uma problemática estrutural, de conhecimento público, que afeta a vida de mais de duas centenas e

meia de crianças, e não se perceba, no contexto, quaisquer perspectivas de melhorias. Essa e outras gerações de crianças serão penalizadas, não porque o problema seja desconhecido, mas por ser administrado pelo viés da resignação, como um limite institucional sobre o qual não há nada a ser feito.

O ponto de vista da assistente é de que brincam o suficiente na escola.

9.1.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer

Entre as 9:00, horário de entrada, e as 15:30, horário de encerramento da componente letiva, há dois intervalos definidos pela assistente como *“tempos livres”*: o recreio da manhã, das 10:30 as 11:00, e o horário de almoço, das 12:00 as 13:30. Também considera como *“tempos livres dentro da sala”* os momentos em que permanecem nas áreas, durante a tarde. Sobre o período que se segue ao almoço, até o retorno à sala de aula, às 13:30, manifesta não ter conhecimento pleno do que se passa, por estar em seu horário livre, entretanto, opina: *“[...] posso dizer que também torna-se livre porque acabam de almoçar e vão brincar.”*

Associa a organização desse momento pós almoço às condições climáticas do dia: *“Eu acho que é só em horários de chuva que eles vão para lá (Sala da Componente), depois quando não está a chover, se estiver um tempo sem sol vão para o parque, se estiver muito sol, porque à hora do almoço dá muito sol no parque, mesmo com chapéus é muito... ficam no polivalente.”*

A organização da sala de aula, no que se inclui a definição e organização das áreas, entre outros encaminhamentos, é feita pela educadora, antes do início do ano letivo, e tem como base informações sobre as crianças, tais como a faixa etária do grupo, etc. Posteriormente ao ingresso das crianças, algumas modificações ainda podem ocorrer. Os papéis da educadora e da assistente são definidos como sendo, respetivamente, de decisão e de opinião.

Para uso em sala de aula há materiais como *“[...] jogos, puzzles, jogos didáticos, jogos da Matemática, jogos de escrita, brinquedos da casinha, bonequinhas, loucinhas, sofá, assim, cama, mesinha de cabeceira, tudo em miniatura, depois na parte das construções há os legos, há os animais, há variadas*

coisas. Depois há as tintas para fazerem as pinturas, há os marcadores, há os lápis de cores para fazerem os desenhos, muitos... livros, computador...”

Sentam-se agrupadas em três mesas, de acordo com as idades e as possibilidades de passagem para o 1º CEB no próximo ano. “[...] em mesas redondas, três mesas, onde possam caber os meninos todos, um grupo, não é?! E por idades, por idades de irem para a escola, os que ficam mais um ano estão todos numa mesa e depois os outros que vão para o 1º Ciclo ficam também num... juntos, nas outras duas mesas. Às vezes é preciso mudar de lugares porque falam muito, falam muito e trabalham pouco, então troca-se, vai um para ali, vem outro para aqui, porque aqui na mesa fala muito com quem tem mais afinidade, com o do lado e fala mais e depois trabalho menos e fazem, às vezes uma troca, mas é sempre a professora que faz a troca.”

Essa lógica de organização não é aplicada a uma menina, “P3♀5G1”, que preferiu sentar-se só, voltada para a parede no fundo da sala, pelo que permanece de costas ao restante da turma. É altamente competitiva, exclui e desqualifica sistematicamente “D♀5”, colega de etnia cigana, também outras crianças com saberes curriculares menos desenvolvidos. É autoritária nos jogos e dura nas brincadeiras. Não esconde a atitude dos demais colegas, entretanto o faz em relação à educadora e à assistente. É preciso interrogar a permissão para o trabalho individualizado, assente na diferenciação positiva do seu desempenho escolar, num contexto de assimetria de poderes com os pares restantes, e de distanciamento dos mesmos, ainda que essa condição não pareça incomodá-la.

O “*ir para a escola*”, expressão empregada pela assistente para indicar o ingresso no 1º CEB, é também uma referência às formas próprias de organização do trabalho educativo no jardim de infância em relação ao 1º, e demais anos. Ainda que seja garantida essa especificidade de rotinas, são perceptíveis as pressões e influências das lógicas de escolarização.

O esquema de rotinas prevê momentos diários de diálogo em grande grupo, finalizados com um momento de reflexão sobre a aula, quando partilham impressões sobre as vivências do dia. Observa-se uma participação mais frequente de alguns, a partir do encaminhamento dado pela educadora.

Na parte da manhã, além dos “bons dias”, a atenção aos quadros de presença, do tempo e do dia marca o início das atividades. A rotina da tarde é aberta por meio de diálogo dirigido, com o grande grupo sentado no tapete, momento em

que a educadora retoma aspetos do almoço das crianças, e encaminha a primeira atividade da tarde. *“Às 9h00 entrada para a sala, marca-se as presenças, eles marcam as presenças, as presenças no quadro, numa folha própria, cantam-se os bons dias, antes dos bons dias, marca-se o tempo, o dia, muda-se o dia no quadro, cantam-se os bons dias e depois vem a parte de... o que a professora tem para dar, digamos assim, os temas ou um dia a Matemática, um dia o é teatro, outro dia é um assunto que, por exemplo, até vem... vem a calhar e fala-se, não é(?!), tem-se um plano, mas depois tem-se um programa para aquele dia, mas por causa de um assunto, de um motivo, fala-se de outra coisa. Às 10h30 tomam o leite, para preparar para ir à casa de banho para ir para o recreio, vão para o recreio, 10h30/11h15 vêm para a sala e depois continuam o que estão a fazer. Se já estão a fazer o desenho sobre o tema que foi dado, continuam a fazer. Se já fizeram tudo, alguns concentram-se na área das construções para não causar muito barulho para aqueles que ainda estão a trabalhar e aguarda-se que todos acabem para depois às 12h00 saem. 13h30 é entrada na sala, a professora pergunta o que é que foi ao almoço, se correu tudo bem, se brincaram muito na hora do almoço, se... o que é que fizeram e quando não há outro assunto para tratar, vão logo para as áreas, escolhem cada um as áreas que querem, alguns como há mais supervisão porque preferem sempre a mesma e têm que mudar, tem que rodar senão passam uma semana a ir para a casinha, para aquela que gostam mais ou para as construções, também estar atento a isso, para variarem de áreas. E 15h00/15h15 manda-se arrumar para depois dar o resumo do dia, digamos assim, fazê-los pensar um bocado o que é que fizeram, como é que estiveram.”*

“Fazer pensar” parece ser um esforço desnecessário, na medida em que as crianças mostram-se ávidas para dialogar sobre as vivências nos seus múltiplos aspetos. O pouco tempo geralmente dedicado à atividade produz um apressamento, reduz e concentra participações, nem todos são atendidos no seu desejo de comunicar, e acentua-se o risco de fazer desse momento o cumprir de uma formalidade.

Trocar de lugar aqueles que *“[...] falam muito e trabalham pouco...”*, uma decisão exclusiva da educadora, adotada sem a participação das crianças, que não comentam ou reclamam a respeito, de acordo com a assistente, é uma prática de hierarquia vertical e estratificada, vigente na escola e reproduzida nas diferentes formas de organização social e política. Nessas prevalece a subserviência a alguém

que personifica o poder. Apesar da inquestionável sabedoria docente, do notável arcabouço teórico-prático que sustenta as suas decisões, bem como das responsabilidades que lhe são incontornáveis, por força do ofício, há que se ponderar que, via de regra, são potencializadas as probabilidades de erro nos processos decisórios, quando exercidos solitariamente.

Ainda não são estáveis, no contexto institucional, as vivências de participação ativa das crianças, e não só delas, entretanto é na pré-escola que se concentram os mais vigorosos ensaios para o amadurecimento dos incipientes processos democráticos.

9.1.1.3 – Autonomia e organização das crianças

Ao final do recreio contam com autonomia ampliada na escolha dos espaços de brincar, pela liberdade de utilização da quadra. *“Não há organização, vai quem quer, eles escolhem o que quiserem.”*

Percebe uma tendência para a demarcação de espaços, o que exemplifica com o uso habitual da quadra pelos meninos, em jogos de futebol. No contexto, essa forma cultural de ocupação do território nos tempos livres, naturalizada desde o jardim de infância, com inteira anuência de gestores, educadores, professores, assistentes e auxiliares, é altamente restritiva a um dos géneros. Não há indicadores de algum desconforto institucional diante dessa assimetria de possibilidades determinada às meninas, tampouco com o impacto multidimensional ao seu desenvolvimento. Involuntariamente, na medida em que não percebe outros determinantes ao uso da quadra que não o gosto de alguns meninos pelo futebol, aponta possíveis efeitos da restrição crônica a que estão sujeitas as crianças não engajadas com essa prática desportiva: *“(...) os outros ficam no parque, ali à volta, concentrados ali naquele espaço porque, desde o início, lhes foi dito que é ali que ficam, dali não podem sair.”*

Em sala de aula não lhes é facultada participação na escolha dos lugares de sentar, seja no tapete emborrachado, no qual ocupam um lugar demarcado desde o início do ano, ou nas cadeiras. Trata-se de encaminhamento naturalizado e não questionado.

A concepção de trabalho de grupo da assistente remete a um momento em que todos desenvolvem a mesma atividade, entendimento que é também o das professoras do 1º e do 3º ano, integrantes deste estudo. O trabalho individualizado, que pode contemplar a escolha de um jogo, não garante liberdade para buscar ou oferecer ajuda. *“E depois há o trabalho individual que é a parte de estarem cada um a fazer o... aquilo que lhe foi, que eles escolheram, não é(?!), escolheram fazer um jogo, aí eles vão fazer isso individualmente, o do lado não vai ajudar, nem deixamos ajudar.”*

Em nome da autonomia formata-se um ambiente adverso à empatia, à ajuda mútua e à responsabilidade social. O modelo de trabalho escolar envolve a cultura de pares, e em alguma medida a penetra, com orientações voltadas ao individualismo e à obediência ao poder central, mais que à regulação co-participada, baseada na confiança básica e sensível ao bem comum.

A permissão regulada para levarem brinquedos à escola, merece ser discutida nos seus pressupostos de que alguns desses, mais que outros, *“causam”* conflitos entre os pares. *“Podem trazer os brinquedos... não todos, não aqueles que às vezes só causam desacatos entre eles porque é uma coisa tão diferente que depois todos querem...”*

Três anos de interações diárias, a exceção dos finais de semana e período de férias, com um conjunto reduzido de brinquedos, (na perspectiva da diversidade e das possibilidades de ação criativa/transformadora sobre os mesmos, e não da quantidade), pela exclusão de outros disponíveis, entretanto previamente considerados inadequados, trazem implicações ao jogo e a brincadeira da cultura de pares, às interações que estabelecem, bem como aos aprendizados, na medida em que estruturam conceitos e categorias a partir de uma base seletiva e tendenciosa de valores, unilateralmente definida.

No contexto, essas medidas decorrem do zelo com uma determinada organização da escola: *“[...] senão, se deixamos também todos falarem e não sei quê, fica uma feira, não é?! ((risos)).”*

9.1.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulação do ofício de criança e de aluno

Em nome do bom andamento das atividades, a imposição e a vigilância, aparecem como práticas em comum nas dinâmicas da pré-escola e do 1º CEB. “[...] *mas estamos nós para dizer ‘faz tu sozinho, deixa de conversar.’*” O trabalhar sozinho é meta perseguida, competência valorizada, e tem o sentido de amadurecimento pessoal necessário ao adequado exercício do ofício de aluno.

Quando as crianças apresentam “*má conduta*”, são encaminhadas “*para pensar*” por alguns minutos, observando-se o direito ao tempo de recreio – reduzido nesses casos. O discurso da assistente é convergente ao da educadora. “*Ficam na hora, na hora que têm o mau comportamento... ou passados uns minutos, não é?! E nunca ficam o recreio todo porque depois ficam... se não brincam um bocadinho, parece que ficam piores dentro da sala. Eles têm que brincar, têm que soltar as energias e... nem que seja cinco, deixá-lo brincar cinco, dez minutos, nunca ficam, comigo nunca ficam o recreio inteiro sem brincar quando tem um mau comportamento.*”

Sobre o estilo de trabalho avalia que não enfrenta dificuldades nas interações com as crianças – “[...] *não tenho problemas nenhuns... lido facilmente...*” –, na medida em que se mantém atenta as suas necessidades e elas correspondem através de conduta respeitosa.

A intervenção da assistente tem alcance diferenciado no ambiente da sala de aula e no recreio. No primeiro auxilia a educadora e evita manifestar-se afirmativamente com as crianças. Trata-se de discreta ação complementar para apoiar e facilitar as decisões da titular. No segundo, conta com autonomia para intervir, entretanto mantém o estilo discreto e minimamente invasivo, a exemplo da conduta manifestada em sala de aula.

9.1.2 – Processos socializadores na escola

9.1.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar

No recreio, em situações de exceção, alguns meninos do pré-escolar aproveitam o uso partilhado da quadra em jogos de futebol para interagir com pares do mesmo género de outras turmas – tentam jogar entre si, ou integrados a meninos do 1º CEB –, iniciativas consideradas de risco, e cessadas por intervenção da

assistente ao percebe-las. *“Eles sabem qual é a bola deles e quais são os meninos que podem jogar, que são os meninos que são mais da idade deles, os meninos da pré. E às vezes misturam-se, os grandes gostam de jogar com os pequeninos porque também são maiores e dominam mais a bola, mas quando reparo nisso não gosto e vou chamar a atenção. Aquele campo também é mais reservado para os meninos da pré, mas é impossível fazer com que os outros não venham para lá porque o outro, do outro lado está ocupado, o outro campo, eles todos querem jogar e vêm invadir o campo daqueles mais pequeninos e não se consegue, não se consegue às vezes, não se consegue dizer-lhes para não irem para lá porque eles acabam sempre por invadir. É um bocado difícil ((risos)).”*

O cuidado constante e estável, ao longo dos anos, para manter uma área protegida em torno das crianças do jardim de infância, suportado no entendimento de que grupos organizados por critérios de semelhanças sociais-geracionais são mais seguros, representa restrição nas interações com pares que não os dessas duas turmas.

Esse padrão da cultura escolar, que também pode relacionar-se a características da cultura de pares, é progressivamente apropriado pelas crianças, conforme constata a assistente: *“[...] eles geralmente mantêm os grupos sempre os mesmos, estáveis. Brincam com os da mesma idade, geralmente, e com aqueles que se identificam mais. E mais com os da sala, são duas salas, eles brincam com aqueles que estão... da própria sala.”* Observa ainda que influenciam-se mutuamente, no contexto das brincadeiras.

O trabalho educativo em sala de aula, conforme já abordado, desdobra-se em: partilhado, a situação na qual *“[...] eles todos estão a participar no mesmo...”*, e individual, marcado pelo esforço solitário porque *“[...] o do lado não vai ajudar, nem deixamos ajudar”*. Esse pressuposto, de inspiração meritocrática, vigente desde a pré-escola, ainda que rompido seguidamente pelas crianças, através de aproximações que transcendem as regras, para o que transgridem, aprofunda-se ao longo do 1º CEB, e torna-se parte da cultura de pares.

9.1.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola

Disputas por brinquedos, divergências entre pontos de vistas, e a busca de participação em jogos e brincadeiras, estão na origem dos conflitos. *“Às vezes tem a ver com os brinquedos “porque não me empresta o brinquedo”, “porque não me deixa brincar”, “porque eu queria brincar e não me deixa”, “porque me chamou um nome” “porque disse que eu sou assim”, pronto, mais ou menos dentro, “porque não me deixa lugar à bola”, “porque a bola é dele e ele diz que não posso jogar à bola”, pronto, são assim coisas de crianças.”*

Os poucos equipamentos do parque são também identificados como pontos de interesse comum, relacionados a inúmeros conflitos. *“É, pelo escorrega “porque o outro está parado, não escorrega e não me deixa escorregar”, o balanço também todos querem ou quase todos querem andar de balanço “ela não me deixa andar”, “ele não me deixa andar” e aí temos que estar atentas para dar a vez, porque o balanço ou o cavalete não pode ser só para um e andar um bocadinho cada um.”*

São análogas as narrativas da educadora e da assistente em relação aos brinquedos e às responsabilidades diante dos mesmos. Pequenos brinquedos considerados potencializadores de disputas não podem ser levados à escola pelas crianças, entretanto grandes brinquedos da estrutura física da instituição, diretamente relacionados aos conflitos entre pares, por serem poucos diante da demanda, e nesses limites reconhecidos, não são destinatários de intervenção favorável ao uso equitativo. Estabelece-se assim uma assimetria de critérios, onde o que pertence a esfera das crianças torna-se passível da intervenção adulta, e o que compete à intervenção adulta, em termos de qualificação ou ajustamento ao contexto, é relativizado e tolerado, quando não ignorado.

A pequena oferta de brinquedos no parque também favorece a centralidade do adulto nos processos decisórios. A alta incidência de disputas pelos balanços, por exemplo, incrementa a dependência às orientações da assistente. *“Vêm pedir sempre. Se alguém, aquele que está no balanço não sai ao fim de algum tempo, vêm sempre dizer ‘não me deixa andar no balanço.’”*

O suposto da impossibilidade para resolverem conflitos sem a intervenção da assistente ou de um adulto, é assinalado, mas não validado por algum meio de documentação sistemática, essencial a que se produza um plano integrado, considerando-se os diversos momentos da vida escolar, de ampliação da autonomia, bem como das condições individuais e sociais de evitação, ou resolução, de conflitos. *Vêm nos dizer, elas não resolvem sozinhas, às vezes chateiam-se e*

partem para a violência, não é(?!), ou porque deu um estalo ou assim, mas vêm sempre fazer queixa que... vêm sempre fazer queixa ao adulto.”

A forma como se organiza a escola na garantia dos tempos de lazer, do jogo e da brincadeira, ainda como os articula aos tempos de trabalho, é preditiva da organização social das crianças nesse território, bem como a influencia. Um contexto institucional de carências materiais, temporais e espaciais se impõe, e permanece intocado porque não se inscreve nas finalidades institucionais priorizadas.

Há previsibilidade quanto aos protagonistas dos conflitos, constatando-se que determinadas crianças envolvem-se mais que outras nessas situações. A assistente observa uma redução progressiva de atritos entre as mesmas, o que atribui a maior capacidade de atenção às normas, continuamente destacadas por si e pela educadora... *“[...] agora não vejo muito isso, é sempre mais no início, são quase sempre chamados à atenção e depois já têm mais cuidado e não fazem tanto isso.”*

Evidencia-se o pressuposto de que chamar a atenção repetidamente é o fator educativo diferenciador, para que abandonem condutas inadequadas e manifestem atitudes consideradas aceitáveis pelos adultos. Neste sentido, descreve um padrão interventivo considerado de resultados: *“Eu chamo à atenção, ralho, não é(?!), como nós dizemos, ralhamos, e se às vezes é preciso tomar assim alguma medida, quando eu vejo que é uma: coisa mais... como é que eu vou dizer(?!), com mais importância, é assim, às vezes chamou um nome, eu não ligo, digo “olha, não voltes a chamar e pede desculpa”, e fica por ali. Mas quando eu vejo, por exemplo, uma agressão, quando vêm dizer “o menino bateu-me” e eu “olha, não voltes a fazer isso. Se voltas a fazer ficas aqui sentado, ficas a pensar cinco minutos e depois é que vais brincar”, às vezes faço isso, retiro-os da brincadeira, sento-os lá cinco ou dez minutos, mas nunca o recreio todo. E depois já não acontece.”*

Ameaças são consideradas intervenções com maior eficácia para cessar ou impedir a participação em conflitos. *“O que funciona melhor é assim “se continuas fazer asneiras e fazes asneiras não vais brincar mais” e então, funciona bem isso. Ou então “olhem, vou chegar à sala vou dizer à professora e depois ela é que vai ver o que faz contigo”. Mas como é na minha hora, no meu tempo, eu evito isso, não é(?!), eu é que tenho de tomar as medidas porque estou... então quando digo “não te deixo brincar mais, não brincas mais”, mudam logo, mudam logo, não voltam a*

fazer asneiras, naquele dia, naquela hora porque depois no dias seguintes... ((risos))

Esse é um dos recursos com maior presença nas relações intergeracionais ao longo dos anos de escolarização. Prevalece sobre decisões dialógicas, e modifica-se na medida em que, no 1º CEB, medidas punitivas passam a ser amplamente aplicadas.

É comum que pares não participantes do conflito evitem envolver-se nessas situações e alertem a assistente sobre o que observam. *“[...] vêm a correr dizer o que se está a passar. Diz-me “olha, fulano está a bater no beltrano ou bateu ou assim”, vem dizer, ainda são muito pequeninos para se... penso eu, juntarem-se na briga e juntarem-se todos a puxar...”*

Entende que o alcance do olhar adulto, maior em sala de aula, e limitado nos recreios, é fator decisivo para a concentração de conflitos nesses últimos. *“A sala de aula é um espaço muito mais concentrado, é mais aquele espaço limitado onde tem quatro olhos a ver, lá no recreio é maior e eles próprios sabem que é maior, estão mais à vontade e só há dois olhos para observar ((risos)), e muita coisa escapa.”*

A impossibilidade de acompanhar em tempo real a particularidade e o conjunto de vivências do recreio, bem como a evidencia de que há conflitos dos quais só tem conhecimento posterior aos factos, são indicativos da necessária intencionalidade de escuta das crianças. *“Às vezes eles caem e vêm chorar para a minha beira e eu não sei como é que eles caíram porque na hora eu não estou a olhar para aquele lado, não é?! Estou a olhar para outro lado e não sei como é que caíram e não sei como é que aconteceu porque não vejo tudo, não é?!”*

É importante retomar que grande parte do recreio se dá nos limites do espaço emborrachado, que comporta o parque. Atividades no espaço ampliado, quando ocorrem, são desenvolvidas nos minutos finais do recreio. Do ponto de vista da evitação de conflitos e na perspetiva apresentada, é conveniente à assistente manter as crianças num espaço delimitado, o que também pode explicar a proibição para atividades no relvado próximo.

Observa uma diferenciação entre géneros nas formas de violência contra os pares. *“Os meninos é pontapés ou um empurrão e as meninas é um nome, chamam um nome. [...] discutem menos, partem menos para a violência, as meninas. [...] brigam menos.”*

Por ser a violência física mais impactante aos observadores, poderá essa leitura influenciar o olhar às especificidades de gênero. Efetivamente as meninas envolvem-se menos vezes em episódios de violência física, entretanto isto não significa que tenham participação reduzida nos conflitos entre pares. Há ainda que considerar o contexto: diálogos mais acirrados contam com grande probabilidade de não serem percebidas em meio ao intenso barulho do pátio. Podem também ser interpretados no contexto dos jogos ficcionais e nas representações de conflituosas entre mãe e filha, professora e alunos, entre outras. Há, portanto, uma possibilidade de haver um olhar especialmente sensível aos atos de violência física entre pares.

Em termos gerais, o investimento educativo sintetiza-se nas ações de vigiar, proteger e punir, sem que a prática dialógica seja uma constante nas relações intergeracionais.

9.1.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenômeno

Refere ter observado *“um caso ou outro”* de bullying na turma. O que descreve como *“[...] alguém querer exercer alguma coisa sobre o outro, assim psicologicamente e partir, às vezes, “se não fazes o que eu quero...”, partir um bocado para a agressão. Já me apercebi mais disso do que agora.”* Situa num tempo passado e como prática cessada os episódios de violência repetida entre pares.

Percepciona que, na atual configuração, o não deixar brincar é episódico e alternado: *“[...] tanto pode acontecer com um como com outro ou como com outra...”* Não há, do seu ponto de vista, a intenção das crianças da turma para, repetidamente, causar mal aos pares, e considera as divergências como *“criancices e imaturidade”* comuns às crianças dessa faixa etária.

Mantém-se a invisibilidade sobre o menino de etnia cigana “C♂5”, que permanece à margem das brincadeiras e jogos com os pares. Essa condição é atribuída a uma diferença, a um comportamento isolacionista do próprio, responsabilizado pela sua solidão escolar.

9.1.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola

9.1.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar

Tendem a brincar em pequenos grupos, a exceção de dois meninos, cujo isolamento é interpretado como preferência pessoal, e consequência do índice de faltas às aulas. *“[...] geralmente, brincam em grupos, em grupinhos, uma ou outra criança gosta mais de brincar sozinha, mas... em casos, pronto, diferentes, como é o “O♂5” às vezes está a brincar muito sozinho e o “C♂5”, mas o “C♂5” também pouco à escola vem e não se integra, mas geralmente brincam as meninas, até se juntam com as coisinhas delas, as bonequinhas, os pentes, as escovas e mostram os livrinhos, as histórias, mas geralmente brincam uns com os outros. Na sala também, também brincam quando estão numa área de concentração, é individual, não, mas na área da casinha brincam juntos, na área das construções brincam juntos, tentam sempre brincar uns com os outros.”*

Educadora e assistente convergem na leitura do contexto. Apresentam um entendimento prático, que poderia ganhar densidade se disposto a avançar para além das constatações. Refletir sobre e a partir das evidências faz-se um imperativo para mediar e transformar o que, num primeiro olhar, parece imutável.

A busca de pares para as brincadeiras que realizam em sala de aula, ou no pátio, ainda que seletiva, é uma constante na conduta das crianças. As exceções não contrariam essa especificidade interativa, se observado o contexto. Numa das situações, em relação à criança de etnia cigana, não há recetividade espontânea do grupo de pares, e noutra, há o suposto de que o menino não quer partilhar, embora permaneça continuamente próximo aos colegas.

Outra característica é o gosto por levar brinquedos para a escola. É contraditório o regramento imposto, na medida em que brinquedos que em outros espaços fazem parte do universo lúdico infantil, são excluídos das vivências no contexto institucional, por serem considerados nocivos ao convívio. *“Eles trazem geralmente brinquedos de casa, carrinhos, bolas, alguns bonecos assim, dos super-heróis, dinossauros, algumas meninas trazem livros, pronto. Podem trazer os brinquedos que... alguns, não todos, não aqueles brinquedos que às vezes só causam desacatos entre eles porque é uma coisa tão diferente que depois todos querem. Mas coisas simples que podem trazer e brincar lá fora com eles.”*

A preocupação em evitar a interferência negativa de brinquedos, considerados potencializadores de atos violentos, é relativizada quando as crianças são levadas para assistir desenhos ou filmes na sala da componente social. Nessas ocasiões os DVD disponíveis, levados pelas crianças são utilizados, mesmo que ainda desconhecidos das auxiliares que os acompanham. Algo como uma suspensão conveniente dos critérios adotados em relação aos brinquedos.

Nos espaços de recreio não são disponibilizados materiais desestruturados para brincadeiras livres, e por três anos os equipamentos do pequeno parque infantil são os recursos aos quais devem habituar-se.

Como critério comum para a composição de grupos, nas áreas ou nos recreios, a assistente aponta fatores de identificação entre pares e a proximidade de idades.

O suposto de haver incapacidade geracional para a auto-gestão, demanda a necessidade de vigilância e intervenção permanentes. *“Ui, se elas estão sozinhas ficam muito disparatadas, é. Ficam descontroladas, veem-se sozinhas e então fazem asneiras até mais não.”* O caos ou desgoverno atribuído às crianças quando em situação de autonomia, e na ausência do olhar adulto, é também uma construção sustentada pelo modelo escolar. Ameaças e punições podem não representarem uma oportunidade concreta de aprendizado social e, em movimento contrário, estimularem protagonismos condicionados à presença ou à ausência de adultos.

Uma mediação que privilegia o viés normativo e punitivo, pela minimização das possibilidades dialógicas, fomenta a dependência, assim como a dissimulação, e inibe a interdependência. O que se considera desgoverno, fazer asneiras, descontrole ou incapacidade de resposta autoral, faz-se previsível num contexto resistente aos processos autonômicos. *“Se eu avisasse que vinha fazer alguma coisa e elas ficavam, elas ficavam lá sozinhas e então era um desgoverno, se calhar total ((risos)), se eu não avisasse elas vinham atrás de mim, vendo-me sair pensam que é hora de ir embora, então vinham atrás de mim... mas se eu avisasse, “olha, eu vou lá dentro, venho já e vocês ficam aqui”, eu penso que elas faziam, descontrolavam-se e faziam assim asneiras...”*

O medo do risco e o suposto de incapacidade das crianças para geri-los, leva a uma conduta de superproteção, ao cuidado e à restrição excessiva. Ao projetarmos uma média de sete anos, vividos em ambiente escolar – entre os anos

do Jardim e do 1º CEB –, há que questionarmos o desenvolvimento multidimensional dessa criança, “protegida” dos desafios e das maravilhas do mundo. Essa insularização que a afasta do ambiente social real, e a condena a um protagonismo em ambiente artificial, não pode ser benéfica na medida em que a subestima e retira-lhe aprendizados produzidos em interações na diversidade e complexidade do mundo.

9.1.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência quotidiana de jogo e brincadeira na escola

Do ponto de vista da assistente, as crianças brincam o necessário na escola. Identifica como momentos livres *“[...] das 10h30 às 11h00/11h15 e depois da parte de tarde, quando vão para as áreas, também são momentos livres, são momentos livres, mas dentro da sala.”*

Inicialmente não situa como tempo livre o período entre o final do almoço e o início da aula. Justifica a posição por não estar em serviço nesse horário - *“[...] não faz parte de mim o horário de almoço”* -, e comenta: *“[...] mas posso dizer que também torna-se livre porque acabam de almoçar e vão brincar.”* Auxiliares da Componente de Apoio à Família, vinculadas à empresa municipal, assumem a responsabilidade de acompanhar as crianças nesse intervalo.¹¹

Dias de chuva alteram a rotina e modificam substancialmente os espaços de jogo e brincadeira. *“[...] quando chove, na hora de manhã, eles brincam no corredor, o espaço que têm é o corredor, na outra hora da componente de apoio à família é no polivalente ou verem televisão na salinha que têm televisão.”*

Dentre os materiais permitidos, as crianças selecionam aqueles que levarão ao corredor. *“Os materiais, trazem da sala os legos, jogos... só das construções, os outros não são permitidos trazerem cá para fora.”*

Além da restrição espacial, os dias úmidos ou chuvosos representam a perda dos minutos extras que usufruem no pátio. O retorno para a sala de aula das turmas do 1º CEB impõe a necessidade de silêncio na área. A limitação dos materiais ao

¹¹ No caso dos jardins de infância da rede pública existem, também, Protocolos assinados entre o Ministério da Educação e Ciência e as autarquias por forma a que haja uma participação por parte do Estado para o desenvolvimento das atividades de animação e de apoio à família. Esta componente engloba o almoço e o prolongamento de horário. Fonte: <http://www.dge.mec.pt/organizacao#>, consultada em 04/05/2016.

uso de algumas peças de montar, também modifica as possibilidades lúdicas e interativas nesses dias. Esse conjunto de implicações impacta as crianças, conforme percebe a assistente. *“Eles não comentam que não gostam, mas modifica um bocadinho o comportamento, ficam mais cansados. Ao fim de alguns dias a brincar no corredor, eles ficam saturados. Ficam saturados, mas não há outro sítio.”*

O espaço preferido é o pátio de recreio, em especial o parque onde, invariavelmente usufruem os *“tempos livres”*. Em sala de aula a área da casinha e a das construções também são percebidas como de grande interesse das crianças. Em ambas contam com liberdade de iniciativa, de jogo simbólico e, ainda que parcialmente, de movimentação.

O uso da quadra para o futebol aparece como uma preferência dos meninos, o que merece ser analisado no contexto de uma tradição enraizada de mecanismos que induzem e massificam comportamentos. A escola conserva e naturaliza a tradição que destina a eles as quadras de jogo. O não jogar das meninas não é problematizado quanto à hipótese de ser uma imposição ou pressão social, tanto quanto ou mais que uma preferência de género.

9.1.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas

Sobre a sua participação nas situações de jogo e de brincadeira diz que está *“mais a observar”* e que *“raramente”* brinca e joga com as crianças. Quando o faz *“elas acham diferente, mas aderem à brincadeira.”*

Ocupa-se em não deixá-las sozinhas para evitar situações de *“desgoverno, descontrolo, de asneiras e de conflitos”*. Também zela para que o espaço das crianças não seja invadido pelos pares de mais idade. Intervém quando ampliam a zona de ação e extrapolam a área do parque, bem como quando ocorrem disputas por baloiços ou outros brinquedos. Considera que ameaças são suficientes para que abandonem um comportamento inadequado.

Uma leitura crítica e metafórica do contexto educativo faz pensar num conjunto de *“doces bárbaros”*, imaturos e incapazes de gerir a própria vida, uma condição própria do estágio de desenvolvimento – de acordo com o entendimento vigente na cultura escolar -, superada na medida em que o avançar da idade, a

internalização das regras e regulamentos escolares, especialmente o disciplinamento corporal, permitem emancipar-se dessa vigilância permanente.

9.2 – Auxiliar para a Educação de Infância e 1º CEB

É funcionária de uma empresa da Câmara Municipal, com funções de coordenar as atividades de animação do “Jardim de Infância” e de apoio às famílias, componente que engloba os almoços e o prolongamento de horário. Nas suas palavras: “[...] *coordenadora do pré-escolar e dos apoios sócio-educativos das refeições do 1º Ciclo*”. Tem formação académica como educadora de infância.

9.2.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno

9.2.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno

Apresenta a seguinte visão acerca da vida das crianças: “[...] *passam muito tempo na escola, acima de tudo, convivem muito pouco tempo com a família e acho que os pais começaram também a delegar mais a função de educar em nós, aqui na escola. Os miúdos acabam por vir muitas vezes aqui para a escola sem regras básicas de viver em sociedade e acaba por ser às vezes difícil gerir determinados comportamentos aqui, mas de uma forma geral, tentamos sempre levar e dar o nosso melhor para que isso se altere e se modifique, mas é mais difícil educar os pais do que os filhos.*”

Comportamentos das culturas de pares são explicados numa perspetiva de previsibilidade e de homogeneidade geracional: “*Nas relações entre eles predomina muito, nesta fase é o todos querem ter qualquer coisa e acaba por acontecer muitas birras, porque todos querem mandar, todos aprenderam que mandar pode ser muito bom ((risos)), todos querem mandar, todos querem ser líderes e depois quando aparece um que é mais introvertido, acaba por gerar determinados conflitos, mas que são coisas... eu acho que são coisas normais da Infância. Acho que não é... acho que faz parte do crescimento deles aprenderem a gerir os conflitos.*”

Seu discurso faz referência a crianças autoritárias, possessivas, birrentas e desejosas de fazer valer as suas vontades que, todavia, ao longo do processo de escolarização passam a responder de forma positiva às exigências institucionais. Atenuar, adiar, ou evitar uma agressão física dirigida a um dos pares, por receio das sanções vigentes, ou da presença de adultos, são ações expetadas, nesse sentido.

Observa que *“detestam ser os últimos a ir embora”* e que custa-lhes *“passar tanto tempo”* na escola. Reforça que gostam da liberdade, o que define como estar livremente no parque.

Considera que o desconforto ao final das atividades diárias é sentimento comum a todas as crianças que permanecem na escola até o último horário de atendimento. *“Quando... nós fechamos às 19h00, quando começa a aproximar-se o final do dia, eles começam a ver que o número de meninos começa a reduzir e estão sempre a perguntar-me “hoje vou ser eu o último?”, “hoje o meu pai vem-me buscar?”, “hoje a minha mãe vem-me buscar?”, “e se ele não vier, o que é que me acontece?”, tipo têm aquele medo de terem sido esquecidos na escola e de saber o que é que eu faço se ninguém os vier buscar. Ninguém gosta de ser o último a ir embora porque acham que é... que o pai se esqueceu, ou o pai ou a mãe se esquecerem deles aqui na escola. E isso, ainda não tive nenhum que gostasse de ficar até ao fim.”*

Algumas dessas crianças são deixadas na escola as 8h00 da manhã, e decorridas onze horas é que retornam para casa. No geral, têm três anos de idade quando passam a vivenciar essa rotina. Entre inúmeras questões pertinentes, relacionadas à garantia de direitos e à condição de participação ativa nos processos que lhe dizem respeito, em meio escolar, elege-se uma: são felizes?

Essa não foi uma questão abordada no decorrer da entrevista, por ter emergido a posteriori, como outras: o destino dado a sua percepção do medo das crianças de serem esquecidas na escola, ou mesmo sobre a existência de uma intencionalidade propositiva e alternativa ao que considera falta da família e do ambiente doméstico na vida das crianças.

Como espaços preferidos das crianças cita *“[...] o parque, tem os baloiços... e toda a parte exterior da escola, que é onde eles podem estar mais livres.”*

Dentre os projetos desenvolvidos na componente de apoio a família, ressalta o envolvimento das crianças com as aulas de Música. *“[...] eles gostavam de ir, os meninos da sala um, porque estavam com o projeto da... E aquilo estava a ter muito*

interesse para eles porque não havia mais ninguém aqui na escola a tocar... Então eles gostavam muito de ir para a aula de Música. Os rapazes, o futebol, acaba por ser o maior foco de interesse deles nessas atividades. Mas este ano também acho que a Música predominou bastante.”

No desafio de conjugar ofícios, de criança e de aluno, numa turma de pré-escolar, vivem a maior parte do dia, e dos dias dessa etapa da infância, que pode se estender por três anos, até o ingresso no 1º CEB. Um espaço-tempo onde a maior riqueza são as próprias interações, em boa parte experienciadas a revelia dos adultos e das normativas por esses estabelecidas; ainda em contato mínimo com a biodiversidade; sob ameaças, pressões, expectativas, normativas e restrição de tempos livres.

Avalia que ao terceiro ano de rotinas portam-se melhor no refeitório: “[...] primeiro porque eles já me obedecem melhor, não é(?) e respeitam mais as regras do refeitório”. Ressalta a disposição a transgredir como componente previsível da conduta infantil: “[...] sempre há aqueles meninos que são muito encobertos, que parecem uns anjos ((risos)), mas que no fundo, no fundo está lá um diabinho ((risos)) sempre prontinho a atuar.” Diversos elementos sugerem uma interpretação da criança enquanto sujeito em estágio pré-civilizado, a ser disciplinada para que possa aceder a uma condição de maior maturidade social.

Reforça esse aspecto da análise do discurso, o papel de dissimulação atribuído às crianças de maior idade, quando observam que há um adulto por perto: “Se calhar os mais velhos refletem mais um bocadinho, momentaneamente, tipo “ela está a olhar para mim! E então, em vez de bater, vou só empurrar” ((risos)).” Um ponto a observar é que o comportamento dissimulado, atribuído às crianças de maior idade, tem o sentido da apropriação de um comportamento adulto. É justamente esse comportamento, de uma segunda categoria geracional, que é instigado como meta emancipatória. O comportamento infantil, pressionado a ser suprimido é, contraditoriamente, eximido dessa capacidade enganadora. “[...] mas isso, nos mais velhos, no mais pequeninos não, acontece tão naturalmente que não é importante estar ali o adulto ou não...”

Diante desses entendimentos ocorre-nos pensar na formação em serviço como uma das ferramentas de evitação ao enrijecimento de pressupostos pessoais, tomados como verdades, e sobre as quais se define a mediação educativa. Quando esse arcabouço é multiplicado para o conjunto de auxiliares da ação educativa, a

partir de uma posição de liderança formal da entrevistada – coordenadora de equipa –, há que se questionar os usos da autonomia institucional.

9.2.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer

Na Componente de Apoio à Família, “[...] *um serviço idêntico ao ATL...*”, estão inscritas quarenta e seis crianças, dos três aos seis, “[...] *todos eles são muito diferentes entre eles.*”

Comenta e lamenta o facto das crianças permanecerem tantas horas diárias na escola. “[...] *tenho muitos meninos que os pais saem cedo, mas que saem sempre tarde porque os próprios pais dizem que não têm paciência para os aturar em casa ((risos)).*”

As atividades da componente tem um carácter lúdico, conforme afirma a auxiliar. “*Tudo o que eles fazem tem de ser lúdico e normalmente as atividades escolhidas são sempre atividades que eles não façam dentro da sala de aula.*”

Reconhece dificuldades em observar as orientações para um trabalho de carácter eminentemente lúdico no prolongamento escolar, após o término da componente letiva, às 15h30. Avalia negativamente a sala da componente social, devido as suas diminutas dimensões e à falta de materiais para atividades diversificadas.

Quando há chuva, demasiada umidade ou calor, as atividades que se seguem ao almoço, ou ao prolongamento de horário - a exceção daquelas que se inserem no Projeto de Música, nas oficinas de futebol, capoeira e outras -, são desenvolvidas na pequena sala da componente. “[...] *só se estiver a chover é que eles usam essa sala porque é o único espaço disponível para os meninos da pré. Porque nós não temos mais espaço porque os do 1º Ciclo são muitos, ocupam o polivalente e o tapete vermelho e nós acabamos por não ter mais nenhum espaço coberto e que seja aconchegante para eles de inverno, por exemplo, e acaba por ser complicado, não é que... para mim, seria muito melhor levá-los para um sítio exterior coberto e eles também preferiam. Porque a sala é muito pequena para o número de meninos, mas é o que temos.*”

A sala, já descrita, é pequena, originalmente projetada para receber as duas educadoras, nos seus horários de intervalo. O que fazem em torno de 46 crianças na mesma, para além de assistirem filmes e desenhos animados, é uma incógnita, considerando-se a dificuldade de movimentação no espaço.

Reconhece-se como responsável por um programa concebido para ser de vivências lúdicas, entretanto, condicionada pelo espaço, resigna-se a um repertório de atividades que considera exequíveis, mesmo que alheias aos propósitos da Componente. *“Em relação à sala da componente, é assim, como eu tenho as duas salas juntas, é sempre gerida em função dos meninos que vou tendo diariamente porque nem sempre é equilibrado, porque há meninos que não vêm, há outros que vão embora mais cedo e acaba por haver sempre diferenças diárias no número de crianças, mas normalmente é gerido sempre em função das duas salas. O espaço é muito reduzido, é muito pequeno.”*

Mostra-se crítica com a decisão dos pais que inscrevem as crianças em diversas atividades para que possam permanecer na escola por mais tempo. *“Eu acho que às vezes brincam pouco ((risos)), passam muito tempo em atividades, os pais cada vez mais querem inscrevê-los em todo o tipo de atividades e depois aqui na escola existem muitas que é o hip-hop, capoeira, futebol... música e os pais têm tendência a colocá-los nessas atividades todas. Ou seja, para além deles já passarem muito tempo dentro da sala com a educadora, depois ainda vão para essas atividades, já estão há imensas horas dentro da escola, eles querem sempre brincar mais um bocadinho porque é o que eles gostam mais de fazer.”*

É o discurso de alguém dentro do sistema, responsável por mantê-lo, entretanto desconfortável diante das falhas que percebe nessa engrenagem. Há consciência de que o conceito apresentado aos pais não é integralmente concretizável, a exemplo dos objetivos da componente sócio-educativa – atividades de animação e de apoio à família –, excetuando-se o de manter as crianças em segurança e alimentadas no espaço escolar.

Em relação aos diversos projetos desenvolvidos por professores externos, trata-se de trabalho solitário - embora submetido à sua supervisão, à coordenação da educadora e, por meios diversos, ao crivo do conjunto de professores e coordenadora pedagógica -, efetivamente visibilizado no contexto através de relatos das crianças, e de apresentações da turma em ocasiões festivas. A qualidade do trabalho, condicionada ao profissional contratado, torna-se uma espécie de lotaria.

Fragilizar esse elo do projeto educativo é fragilizar o todo, hipótese secundarizada no elenco das multifunções da escola.

Os materiais são também, fatores que constroem a ação educativa. *“Muito poucos ((risos)), tenho livros, tenho cubos, televisão, DVD, depois acabo por ter material de pintura, o que nós utilizamos muito é material reciclável porque é aquele que não custa dinheiro e muitas das coisas são feitas com materiais que eles acabam por trazer de casa. Porque também não existem verbas para comprar material para a sala.”*

A partir da oferta da Componente de Apoio à Família, a escola passa a ser constituída por dois sistemas paralelos de serviços educativos, nos quais observa-se a alta rotatividade de profissionais, sejam professores dos projetos ou funcionárias. A sua sustentação é um desafio contínuo, no que tange a origem e garantia das verbas, conforme referência da auxiliar. *“[...] os pais pagam conforme os rendimentos que apresentaram, o valor para este serviço, para este apoio à família, para além de pagarem também as refeições. Mensalmente. Não existe nenhuma... isto é para a Câmara Municipal, este dinheiro, nós não recebemos nenhum tipo de apoio ou verba para a compra de material.”*

Ainda dista a escola de uma situação em que possa ser comparada a um centro de recolha e transformação de recicláveis, entretanto esses são os principais recursos para uso da Caf. *“Normalmente, o que eu peço aos pais é, por exemplo, as roupas que estão lá em baixo foram doadas pelos pais, as carteiras... coisas que às vezes não façam tanta falta em casa, peço aos pais para trazerem. E materiais recicláveis, coisas que dão sempre para aproveitar, cartão, os rolos de papel higiénico. É sempre assim coisas, as caixas de iogurtes.”*

Mesmo que sejam visíveis as diferenças nas estruturas do que é definido como serviço educativo e serviço social, rege-os a máxima do orçamento apertado e sempre menor do que as demandas. A educação é, tradicionalmente, área de orçamentos mínimos, de tal forma que naturalizou-se uma associação com estruturas precárias, ou mesmo razoáveis, entretanto não de excelência. Ainda que tenha havido investimento, relativamente recente, nas instalações físicas, o projeto descuidou das crianças concretas, nas suas especificidades e demandas. Faz-se pertinente problematizarmos em que medida a precariedade, em oposição às condições mais favoráveis ao exercício do ofício de criança e do ofício de aluno, define a escola pública.

A auxiliar menciona a necessidade do entendimento entre Câmara Municipal (autarquia local), junta de freguesia, associação de pais e outras entidades, para que os serviços da Caf disponham do financiamento e condições necessárias. Esse sistema de responsabilidade colegiada tanto pode servir ao equilíbrio na destinação e gestão de verbas, quanto ao seu oposto. Associa à atual localização da escola, indefinições quanto às responsabilidades e participações dos órgãos responsáveis. Não faz referencia a qualquer participação do Estado, para o desenvolvimento das atividades de animação e de apoio à família, bem como à existência de Protocolos - entre o Ministério da Educação e Ciência e a autarquia local.

Somam-se até seis horas, de rotinas diárias, nessa componente, um período similar, até mesmo superior, ao da componente educativa. Há, com certeza, que se articular essas duas dimensões da escola, por ora sob o risco de uma rutura fracturante. Há também que se ter em conta que, no período de recesso escolar, são as equipas de auxiliares, as responsáveis, em tempo integral, das 7h45 às 19h:00, pela programação e desenvolvimento das atividades.

O planeamento do trabalho de animação, para o horário que sucede o término das aulas, a exceção dos projetos desenvolvidos por professores, como no caso da música, é feito pela auxiliar e necessita ser aprovado pela educadora. *“[...] normalmente as educadoras aprovam ou não aquele plano mensal. Os espaços, lá está, são mais uma vez feitos em função do que está disponível no momento. Às vezes até tinha planeado fazer um jogo tradicional ou uma dança no polivalente, quando lá chego... e porque está a chover o professor de educação física também precisou de ir para lá e então já não podemos. Porquê?! Porque a nossa sala não tem espaço suficiente para fazermos todos. E depois não posso estar a dividir metade, para onde é que eu vou com outra metade?! Então, as atividades são muito geridas, às vezes em cima, no dia, por causa da função tempo-espaço ((risos)). Às vezes nem é tanto a atividade em si, mas é mais do tempo e do espaço.”*

Dezenas de crianças tem suas rotinas diárias condicionadas às variações climáticas, situação naturalizada e percebida como inevitável no contexto, entretanto paradoxal se pensarmos na escola como instituição concebida, na totalidade das suas dimensões, para a educação da infância. A privação, o imprevisto rotineiro e o planeamento ficcional não dão forma a um projeto inclusivo, antes o dificultam. Portanto, parte significativa da história de vida das crianças,

escrita ao longo dos anos do jardim de infância, é de acomodamento ao conjunto de normatizações, ainda que essas façam sentido apenas para garantir o funcionamento habitual e a imagem institucional disseminada. É também a história do trabalho pedagógico desenvolvido, e das decisões políticas dos professores.

Funcionárias da empresa municipal atuam com a auxiliar na Componente de Apoio à Família. *“Normalmente as funcionárias apoiam mais a parte da entrega dos meninos, as idas à casa de banho, esses trajetos aqui dentro da escola. Mas as atividades, elas podem colaborar, de uma forma de entreajuda, entre... mas normalmente as atividades são dirigidas por mim.”*

Embora não se apresentem dúvidas quanto aos carácter lúdico da componente - *“Tudo o que eles fazem tem de ser lúdico e normalmente as atividades escolhidas são sempre atividades que eles não façam dentro da sala de aula.”* -, o desencanto das crianças admitido pela entrevistada, educadora, e sua assistente, é indicativo fidedigno da ausência dessa dimensão. Ao que tudo indica, permanecerão reféns das condições meteorológicas, para que possam brincar libertas de um sentido lúdico adulterado, que obriga a acomodar a linguagem corporal aos limites um espaço exíguo.

Em relação ao refeitório, diz que a mesa onde almoçam as crianças do jardim de infância foi definida pelas educadoras. *“Foram elas que escolheram o sítio para os meninos almoçarem e ficou definido assim, que ali seria sempre o sítio deles. Eles são os únicos, aqui na escola, que têm um sítio privilegiado sempre para almoçar ((risos)).”*

Registos produzidos no terreno permitem descrever as rotinas do almoço e suscitam reflexões. O amplo refeitório não comporta a totalidade das crianças da escola. As duas turmas do pré-escolar ocupam lugares previamente determinados, em longa mesa retangular. Nas demais mesas, crianças de diferentes turmas acomodam-se onde houver uma vaga. O barulho é intenso e predomina um clima de conflito entre funcionárias e crianças, também entre crianças e crianças. A entrevistada é responsável pela mesa do jardim de infância entretanto, eventualmente, intervém em outras, quando persistem as dificuldades das funcionárias. Cada criança do pré-escolar recebe uma tigela com sopa, na sequência levanta o dedo para sinalizar que terminou de tomá-la, recebe então o prato com os alimentos do dia. Todo o processo é coordenado pela entrevistada.

Seis funcionárias integram a equipe da Caf, frequentemente renovada. *“Todos os anos, nunca ficam as mesmas pessoas. E todos os anos, no início do ano, e durante do ano, mas no início que é a parte mais forte, explico como tudo se processa e como tudo funciona, como é que se gere os conflitos, o que é devemos dizer e o que é que não, nunca, devemos dizer, determinado tipo de comportamentos a ter, quer com as educadoras, quer com as crianças. Só que isto nem sempre é fácil porque, por exemplo, eu posso estar a falar com um pai, podia estar no refeitório, na hora do lanche, mas entretanto chega um pai que quer falar comigo, eu vou falar com o pai e quem lá fica pode decidir gerir aquele conflito daquela forma. Isso às vezes também gera conflitos entre nós adultos porque nem sempre estamos de acordo, mas gera mais conflito, entre, neste caso, é sempre a mim que vem direcionado pelas educadoras.”*

Do refeitório à sala da Caf multiplicam-se evidências de uma organização provisória diante de funções definitivamente incorporadas à identidade da escola para a infância. Nessa componente está contido o desafio da articulação de diferentes equipas – docentes e não docentes -, complexificada pela alta rotatividade dessa última. É preciso ter presente as relações da instabilidade laboral, percebida como inevitável, com o pronunciado conformismo desse coletivo às limitações do contexto. O fluxo de demandas é avassalador para uma equipa recente, com grandes responsabilidades e guiada por dois fatores: valores pessoais e a observância às orientações da colega coordenadora de equipa, no caso a entrevistada. Não há exigência de formação profissional na área educativa para as mesmas, o que pode ser um fator de incremento da preocupação manifestada pela sua líder, e repercutir numa conduta pragmática, de cunho impositivo. *“[...] existe uma norma que é aquela pela qual eu me sigo e a qual eu quero que elas também façam exatamente o mesmo.”*

Num contexto político, social, cultural e económico que permite flexibilizar a qualidade, a organização da vida na escola, nos tempos de trabalho e de lazer, está mais voltada a garantir a estabilidade institucional que o melhor exercício do ofício de aluno, ou do ofício de criança. Este último é condicionado em nome da garantia da inclusão na pré-escola e do apoio social aos pais trabalhadores: *“[...] a nossa legislação diz é que as atividades da componente devem ser livres, eu posso orientar uma atividade, mas não posso obrigar nenhuma criança a participar, cada criança só faz aquilo que tiver vontade de fazer. É claro que isto na teoria, às vezes,*

é bom e deveria ser assim quando temos espaços que se adequam, que seja feito dessa maneira, o que muitas vezes para mim acaba por ser difícil gerir isso. Porque o espaço é muito reduzido e tenho que orientá-los sempre em função do que é que é melhor naqueles momentos fazermos. Tento sempre, por exemplo, se hoje estava destinado fazermos um jogo e eles, quase todos não querem fazer o jogo também não vamos... não é por aí. Mas é difícil gerir quando não temos espaços.”

9.2.1.3 – Autonomia e organização das crianças

A auxiliar diz que nos intervalos, *“podem brincar com quem quiserem”* no conjunto das duas turmas do pré-escolar, mas que *“[...] acaba por ser normal eles se juntarem mais aos colegas da sala por uma questão de afinidade de idades, porque as vezes as idades são mais próximas...”*

A ideia de uma autonomia concedida se sobrepõe a condição de uma autonomia de direito, inerente à inserção e à participação social da criança. Embora pertençam a *“duas salas distintas”*, de acordo com a auxiliar *“não escolhem muito se é da minha sala ou se é da outra.”* Constatada essa disposição interativa, faz-se necessário questionar o impedimento para que interajam com crianças de outras turmas, nos almoços e intervalos, em nome da segurança pessoal, também buscar as interpretações, dos pares do 1º CEB, a essa norma que se interpõe à proximidade.

Não é suposto que, numa comunidade de aprendizagem, lógicas de cuidado e de proteção favoreçam um modelo interativo separatista e de aversão à convivência na diversidade.

Para as crianças do 1º ano, ainda que atendam a regra de não mais ocupar o espaço do parque sobre o qual tinham total exclusividade durante anos, é previsível o estranhamento a essa interdição, cujo conteúdo comunica que um ano a mais na idade e o ingresso no 1º ano, ou na escola oficial, as tornou potenciais causadoras de danos aos pares menores. Vigora uma imposição binária, que os situa em extremos, ora são vítimas potenciais, ora fatores de risco – potenciais agressores.

O depoimento da auxiliar que coordena as atividades da componente de apoio à família, e a partir dessa função determina um modo de trabalho e não outro, permite ver a encruzilhada com que se depara a escola, no seu leque cada vez mais

ampliado de funções. *“Eu acho que é uma vida, para eles, que chegam aqui assim, com três anos, acho que é uma vida... muito agitada ((risos)), muito feita de muitas rotinas, eu sei que também é assim a nossa vida, mas eles são tão pequenos.”* No contexto, uma resignada adesão a esse modelo lhes é oferecida.

9.2.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulações do ofício de criança e de aluno

Refere-se a um caso específico, descrito como *“[...] o que me tem dado mais trabalho”*, para apresentar o conjunto de procedimentos habituais nas situações consideradas “críticas”. *“Normalmente, neste caso, eu falo com a educadora da sala e a educadora fala com os pais, a partir de uma determinada altura, em que estes conflitos são repetidos, a educadora diz que eu deva transmitir sempre aos pais, sempre que acontece algum distúrbio, para passar a ser eu a passar diariamente a mensagem. Porque, uma vez que as educadoras vão embora às 15h30 e depois os meninos ficam cá, que deva ser eu a passar a mensagem. Quando as coisas se tornam críticas, aí é a educadora que chama os pais à escola para tentar gerir isto da melhor forma.”*

É clara a ideia de haver um entendimento entre as profissionais, das diferentes equipas educativas, voltado a tornar funcional a comunicação com os pais, acordo que serve também para delimitar responsabilidades sobre as crianças, e procedimentos frente às situações problemas ocorridas nos intervalos e demais momentos da componente. Ficam de lado, entretanto, funções de planeamento, de acompanhamento dinâmico e colegiado das crianças, decisivas para qualificar a socialização em curso no ambiente escolar. Exceção se faz à convergência pontual entre a auxiliar, representando as equipas não docentes, e as duas educadoras, representando seus pares docentes: *“[...] normalmente as planificações são feitas por mim e depois as educadoras têm que aprovar ou não.”*

A diretriz interativa entre a auxiliar e a educadora pode ser assim sintetizada: *“Mas é sempre a educadora a tomar a posição mais acertada em relação à criança.”* Tem carácter informal, e ao ritmo da demanda, a comunicação entre ambas. Não foi percebida a existência de uma agenda prévia, ou conjunta, de trabalho.

No que concerne às atividades da componente, ao tempo em que há ciência da improvável execução do planeamento, esse é mantido como se a imprevisibilidade não o caracterizasse. Adaptações são feitas para o ajuste das atividades ao momento, sem que prossigam os esforços reflexivos e propositivos das equipas docentes e não docentes, para qualificar as mediações. Na medida em que decisões consideradas de maior relevância são assumidas de forma isolada pela equipa docente, aprofunda-se o carácter tarefeiro das equipas de auxiliares que respondem pelas atividades de animação e da componente de Apoio à Família. Resulta a manutenção de um planeamento não exequível, e de uma estrutura de trabalho desgastada, assente no imprevisto e não na correspondência entre objetivos e sua consecução.

A permissão para brincar é reconhecida como moeda de troca eficaz ao propósito de cumprirem as regras. *“Isso é o mais difícil para eles porque por exemplo, eu na hora do almoço negocio muito com eles o... entre o comer ou brincar. Quem não come, por exemplo, aquela parte que tínhamos negociado, não vai brincar e isso para eles às vezes é muito dolorosa saber que os outros já foram para o parque e eles ainda estão ali a comer, custa-lhes um bocadinho.” “Funciona, funciona. Tirar a brincadeira a qualquer um deles é...funciona.”*

Não deixa de ser contraditória a prática educativa da profissional, com função de coordenar uma componente que tem a liberdade e a autonomia infantil como princípios, que entretanto relativiza o direito ao brincar, associa-lhe valor de escambo, e dissocia-o da função de afirmar o desenvolvimento individual, bem como a cultura de pares.

Sobre a intervenção no horário de almoço confirma reiterar os pedidos para que cumpram a regra, e alimentem-se em silêncio. *“[...] é complicado... também estar-lhes sempre a impor para estarem em silêncio, para estarem... e acaba por ser um momento só deles, aquele almoço com os amigos, é diferente de almoçar em casa com os pais, eu percebo que eles aqui têm que aprender algumas regras, para alguns é mais fácil do que para outros, mas também compreendo que não é fácil gerir tanta criança a almoçar e dar a mesa atenção a todos eles. Acabo sempre por dar mais atenção aos mais pequenos porque precisam de mais apoio. Os mais velhos, como já são mais autónomos acabam sempre por falar mais, por divagar muito mais, por andar ali mais... porque acabaram de almoçar mais depressa, já vão brincar ali mais um bocadinho, tentam sempre brincar ali na mesa. E eu tento*

também não... não, há alturas em que a gente também tem mais paciência do que outras e... mas tento sempre não... claro que peço sempre “silêncio, têm que estar calados e não sei quê”, mas isso é o início porque depois acaba por ir fluindo de uma forma natural. É, eles tem tendência para conversarem, que acaba por ser normal, porque se calhar muitos almoçam em silêncio em casa.”

Cabe salientar que a “tendência” considerada “normal” é vigorosamente desestimulada, de forma que instalou-se o hábito das crianças sussurrarem ou falarem em tom muito baixo, por não ser permitido conversar durante o almoço. Interações, associadas ao atraso no ritmo do almoço, são seguidas de repreensões e ordens para que sejam cessadas.

Em relação aos recursos considerados mais eficazes para o entendimento com as crianças, ou nos encaminhamentos com as mesmas diz: *“Nem sempre é eficaz a mesma coisa para dois ou três. Isso depende muito da personalidade de cada um e também não é fácil conhecermos logo todos de uma vez. Vamos aprendendo a conhecer e a saber como é que é mais fácil gerir isso com eles. Há uns que basta pô-los a pensar cinco, dez minutos, tem um resultado...”*

Mais uma vez pronuncia-se uma matriz que concentra poder geracional, legitimada como sustentáculo da educação e disciplinamento da infância. Nessa relação o diálogo é preterido por medidas julgadas eficazes para a modificação de comportamentos disruptivos. Há de se considerar a formação académica como educadora, da entrevistada, embora na escola não atue em atividades curriculares ou letivas.

As restrições aplicadas nos casos de condutas transgressoras, julgadas como de maior gravidade, se estendem dos tempos livres após o almoço, aos que se seguem às atividades letivas, numa espécie de continuidade do “castigo”. *“Outros que é preciso tirar-lhe uma tarde de parque, pô-lo a fazer outra coisa completamente diferente e tirar-lhe a parte do brincar.” “Pô-lo ali a fazer uma atividade que é lúdica na mesma, mas que exige alguma concentração e empenhamento da criança, para ele ficar tipo “nunca mais quero isto na minha vida, eu quero brincar com os meus amigos”. E depois outros há coisas que nunca vão... ((risos))”*

Não foi possível identificar no que consistem as “as atividades lúdicas na mesma”, da afirmação anterior.

Comenta que com algumas crianças nada parece resultar, todavia observa que, em muitos casos, falar com os pais ou ameaçar fazê-lo mostra-se medida

eficaz. *“Nada funciona. Funciona às vezes... com uns funciona a falar com os pais, dizer que vou falar com o pai ou com a mãe, tipo, alguns funciona melhor dizer que é o pai, outros funciona melhor com a mãe, isso depois a gente também vai conhecendo de quem é que eles têm mais... respeito ou medo, não sei. E acabamos por dizer “logo vou falar com a tua mãe, se não vier a tua mãe quero falar com o teu pai” ((risos)), então aquilo já fica assim um bocadinho, então, tentam controlar mais. Mas é sempre diferente... não é igual para todos.”*

Manifesta reconhecer valor disciplinar na intervenção física, outrora aplicada sem questionamentos no âmbito escolar: *“[...] se eu pudesse às vezes gostava de poder dar uma sapatada no rabo”.*

Considera ter seu estilo educativo validado pelas crianças, a partir do *feedback* que essas lhe dão. *“Eu acho que o meu estilo de trabalho, pelo menos o feedback que tenho dos miúdos, é muito livre. Não existe... sou apologista que nós vamos conquistando etapas, as regras que queremos que eles tenham, regras fundamentais, básicas, mas até de uma vida em sociedade, não é especificamente só do espaço escola.”* O conceito atribuído a *feedback* merece ser questionado, na medida em que pode ser equivalente a uma escuta orientada pelo propósito da aprovação.

Descreve a intervenção que diz ser a sua preferida com a crianças. Diante do contexto de procedimentos, dado a conhecer pela própria, também diante da organização dos tempos e espaços observável, emerge a hipótese de que se trata de uma atividade de exceção, atualizada e conservada através do relato, não referida pelas crianças nas entrevistas. *“E aquilo que eu mais gosto de fazer com eles, realmente, [...] já que isto é um espaço lúdico, então que sirva para estarmos às vezes todos sentados, de perninhas à chinês, a comer bolachas e a falar de tudo e mais alguma coisa, coisas banais do dia a dia, que... coisas se calhar que eles gostavam de falar em casa e não tiveram oportunidade para falar, mas num estilo mais livre, mais descontraído. Aprendi também que há determinadas atividades que têm extrema importância para eles, a culinária. Os rapazes também, não lhe falei nessa, mas os rapazes gostam muito de atividades de culinária, porque é um estilo mais descontraído porque vamos todos para a cozinha, em que todos participam e em que não existe ali um controlo excessivo com eles e em que eles, acho que se libertam. E muitas vezes libertam-se quando nos deitamos todos no chão e dizemos asneiras... asneiras numa forma de brincar, asneiras e todos se riem e depois*

aquilo... depois há uma sessão de cócegas e há assim umas coisas que eu acho que é a forma mais livre de se poder estar. E eu acho que é aquilo que nós não somos hoje em dia é livres, vivemos sempre condicionados por tudo.”

O registo da consciência de que há falta de liberdade contrasta com o modelo de ação educativa adotado. A falta de reflexão sobre a própria prática, assim como o trabalho isolado num contexto adverso, definido pela problemática do espaço, carência de materiais, rotatividade e falta de preparo das equipas, entre outros, favorecem essa fragilidade, e impactam a vida das crianças em anos decisivos da infância.

O que pode corresponder ao desejo por um novo modelo de organização da escola, do currículo e da própria conduta educativa, em ténue fronteira com o pensamento de inspiração demagógica, diz respeito à defesa da não adoção de regras com as crianças. *“Tantas coisas que acontecem, se calhar na vida deles, a partir do momento em que saem daqui que se calhar faz-lhes falta ser mais livres, mais expansivos, por isso é que às vezes é tão difícil gerir os pequenos conflitos, que eu acho que são... que naturais nestas idades. Eu acho que me definia como ((risos)) se pudesse, eu não adotaria regras, as regras vão-se conquistando ao longo do tempo. E todos nós as vamos saber adquirir de uma forma ou de outra, mas sem imposição, e às vezes o que acontece muitas vezes é que a gente tenta impor ali todos os dias, batalha ali diariamente e às vezes parece que é vão. E então se fosse de uma forma mais livre, se calhar, é mais facilmente apreendido.”*

Discursos educativos vazios de sentido prático, na medida em que aparecem como um verniz fronteiro entre aparência e realidade, são cada vez mais prováveis na escola em que equipas educativas diferentes estabelecem modelos de trabalho em paralelo, de convergências pontuais, com sentido prático mais que dialógico e de partilha.

Por fim, fica o que possa, de facto, ser o desejo da auxiliar: *“[...]acho que devemos ser todos um bocadinho mais livres((risos)).”*

Ao dizer que por vezes busca uma forma mais livre de estar – em relação as crianças –, e reconhecer que custa-lhe pressioná-las, consegue fazer uma análise crítica das funções assumidas, as quais provavelmente continuará a exercer. Reconhece o próprio mal estar com o papel desempenhado, o desrespeito às crianças, subjacente as pressões que determina, entretanto resigna-se a esse exercício enquanto etapa inevitável da prática educativa que lhe compete.

Que, de facto, para as crianças na escola, o aprendizado não seja calcado na experiência dolorosa, de sofrimento e com incidência sobre o que lhes é mais caro, o brincar. Que deixe de valer o princípio do autocontrole pelo medo da punição, e o suposto de que conter-se, nesse sentido, representa capacidade de bem conviver no grupo e de bem exercer o ofício de aluno. Ao invés de aumentar-se o castigo, recurso de primeira mão na educação pré-escolar e escolar, há que reinventar-se a mediação educativa.

9.2.2 – Processos socializadores na escola

9.2.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar

Faz uma leitura depreciativa dos modelos interativos entre pares, salientando características como *“[...] todos querem ter qualquer coisa e acaba por acontecer muitas birras, porque todos querem mandar, todos aprenderam que mandar pode ser muito bom ((risos)), todos querem mandar, todos querem ser líderes...”*

Conflitos entre pares são vistos como uma característica das crianças nessa faixa etária, o que é atribuído à inadequada educação que recebem da família. Há também uma crítica a passarem tempo demasiado na escola, o que denota falta de confiança na capacidade educativa de um projeto massificado, e no qual (a entrevistada) tem papel ativo.

Atribui dificuldades interativas às crianças, e tampona questionamentos ao campo socializador escolar, configurado como ambiente favorável ao individualismo e a competitividade entre pares. *“Para ver um filme, aquilo há, tem que haver ali uma demarcação de território ((risos)), então eles demarcam muito os territórios, tipo “tenho que me sentar aqui, ao lado daquele” e tentam... e tentam sempre empurrar aquele mais para o lado ou então empurrar com os pés, dar assim uns pontapés para ele se chegar mais para a frente. Portanto, estão sempre...”*

Há que se observar o espaço diminuto da sala, onde sentam no piso para ver um filme. O ecrã de TV é pequeno, e nem todas as crianças tem boa visualização do mesmo. Também há dificuldade em relação ao áudio, sendo necessário o silenciar da linguagem corporal das mais de 45 crianças, para que possam escutar.

Relata que quando se deparam com um colega sentado, sem poder brincar, querem saber o motivo. Desestimula-os a inteirar-se do assunto porque não vê benefício nesse envolvimento. “[...] e então eu digo: normalmente é assim ‘não tens nada a ver com isso...’”

A pergunta é automaticamente tratada como intromissão e a resposta do adulto remete a um modelo individualista, que desestimula a percepção empática com o colega, e ações de cuidado. Ao mesmo tempo exigem-se das crianças comportamentos sociais de convívio civilizado, como sensibilidade ao outro, respeito as diferenças etc.

9.2.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola

Ao fazer referência aos conflitos entre as crianças, diz que “[...] faz parte do crescimento deles aprenderem a gerir os conflitos. Claro que também muitas vezes têm que ser geridos pelo adulto, mas eu às vezes não... tento não me meter muito que é para eles também aprenderem a dominar e a gerir as suas zangas com os amigos porque eles tão depressa estão mal como a seguir já está tudo bem.”

Diante de casos mais complicados fala com a educadora, que a partir de determinada altura orienta que fale com os pais: “[...] a educadora diz que eu deva transmitir sempre aos pais, sempre que acontece algum distúrbio, para passar a ser eu a passar diariamente a mensagem. [...] Quando as coisas se tornam críticas, aí é a educadora que chama os pais à escola para tentar gerir isto da melhor forma.”

Identifica uma concentração dos conflitos no recreio, como sequência do ganhar e perder nos jogos e, na sala da componente, devido a disputa pelo lugar. Em relação ao refeitório avalia que está mais controlado. “O refeitório... agora, pelo menos ((risos)) falo por mim, acho que está mais controlado. É mais fácil geri-los, primeiro porque eles já me obedecem melhor, não é(?) e respeitam mais as regras do refeitório. Claro que eles depois tentam sempre fazer (17:26), depois há aqueles meninos que são muito encobertos, que parecem uns anjos ((risos)), mas que no fundo, no fundo está lá um diabinho ((risos)) sempre prontinho a atuar. Nos recreios só estou da parte da tarde e aí é que... nos recreios é que se vê verdadeiramente os

conflitos. É nos recreios e na sala lá em baixo, muitas vezes até por uma questão de posição, do lugar.”

Observa que algumas crianças nunca entram em conflito, e outras envolvem-se constantemente nessas situações. *“[...] há miúdos que nunca entram em conflito físico, nunca. Nunca os vi a ter nenhuma atitude mais agressiva. E há outros que entram sempre porque faz parte da personalidade deles ((risos)) serem mais impulsivos do que outros...”*

À essa diferenciação nos estilos de afirmação e de envolvimento social, no caso das crianças com maior participação em conflitos - que diz perceber como tendência que se manifesta precocemente -, corresponde medidas disciplinares de carácter punitivo. Não há indicativos de que emergam questionamentos no contexto, quanto a serem efetivos tais procedimentos, do ponto de vista de uma comunidade educadora democrática. Além de aplicar castigos às crianças, e chamar seus pais, outras medidas poderiam ser tomadas. Mobilizar-se para produzi-las é um dos grandes desafios pedagógicos e políticos das escolas. As evidências apontam para uma instituição acomodada em práticas tradicionais, e esquecida do papel transformador que a justifica.

Geralmente intervém da seguinte forma quando há conflitos: *“Quem agrediu e normalmente obrigo a que peça desculpa por aquilo que fez, que às vezes isso é o mais complicado, que é pedir desculpa. Mas aí só fica um, que é o que agrediu, o outro vai brincar normalmente ou fazer o que estava a fazer normalmente e fica o outro a pensar durante cinco, no máximo dez minutos.”*

O modelo interventivo adotado opta por concentrar na figura do adulto o poder de uma decisão justa, contudo não permite às crianças o exercício de uma auto-regulação social, a partir do que percebem, sentem, interpretam, desejam e necessitam. O diálogo inquisitivo, com a finalidade de identificar responsabilidades e então castigar os causadores do problema, é rápido, áspero e nada indica que tenha efeito sobre a capacidade de refletir e de discernir das crianças.

Embora não tenha lembranças recente de factos similares, acredita que as crianças *“[...] tem sempre tendências para defenderem o que é amigo deles.”* Não gosta que observadores inteirem-se do assunto porque *“[...] já sabem fazer asneiras que cheguem...”*

Avalia que a presença de um adulto inibe, parcialmente, a participação de crianças mais velhas em conflitos. *“Se calhar os mais velhos refletem mais um*

bocadinho, momentaneamente, tipo “ela está a olhar para mim! E então, em vez de bater, vou só empurrar” ((risos)). Acabo, mas isso, nos mais velhos, no mais pequeninos não, acontece tão naturalmente que não é importante estar ali o adulto ou não. Os mais velhos é que acabam “hummm... ela está a olhar para mim.”

Tudo indica uma imagem crítica e desesperançada da criança, não reconhecida na sua agência, ou nas suas capacidades para agir com autonomia e produzir cultura com os pares. Há, portanto, uma aposta na adaptação forçada a um sistema em que também a auxiliar não acredita. E, não acredita porque, incumbida de mantê-lo, protagoniza adaptações brutais no mesmo, de tal forma que objetivos do serviço prestado são perdidos de vista, e o possível passa a ser a norma. O impacto sobre o próprio olhar é ainda mais complexo na medida em que lidera uma equipa de funcionárias a quem apresenta e orienta o trabalho de intervenção com as crianças.

A aridez do olhar adulto pode ser tão determinante à natureza das vivências garantidas às crianças, como as condições de tempo, espaço, materiais e outras.

9.2.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenómeno

Considera que não há comportamentos de bullying entre pares. *“Eu julgo que não, eu acho que não, acho que são conflitos perfeitamente normais das faixas etárias deles, coisas perfeitamente geríveis, quer entre eles, quer com um adulto, acho que não, acho que não.”*

Compreende o bullying como *“[...] pode não ser só a parte física... que esteja em causa, pode ser a parte verbal ou nesta faixa etária, se calhar, até o afastar mais o amigo ou eles não brincarem tanto com aquele, aquele não participar tanto das atividades, das brincadeiras e nesta idade as crianças também são um bocadinho cruéis, são tão sinceras, tão honestas, muitas delas, que acabam por ser cruéis, mas que não lhe chamaria bullying ((risos)), acho que às vezes é sinceridade exposta demais ((risos)), que é aquilo que nós não temos coragem para dizer ((risos)).”*

Distingue bullying do “*bocadinho*” de crueldade que associa à sinceridade ou à honestidade das crianças. Não identifica comportamentos de exclusão, ou mesmo de violência física entre os pares da turma. Essa tolerância com possíveis

comportamentos naturais, decorrentes da “coragem” ou da “autenticidade” para dizer o que os adultos não conseguem, pode obnubilar o olhar para comportamentos de violência intencional e repetida.

9.2.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola

9.2.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar

Como característica geracional identifica o gosto dos meninos pelo futebol. *“Adoram que os deixem jogar futebol, sem regras, só os deixar jogar.”* Também o gosto por mandar que observa nas meninas. *“[...] gostam mais de mandar também, são mais ((risos)) mandonas e gostam muito daqueles jogos, mas jogos onde elas possam mandar, agora uma, agora a outra, gostam muito também de se fantasiar, de se fazer de mãe, de dona de casa. As meninas é mais para isto, os rapazes adoram jogos de futebol, essencialmente... sempre que pedem é sempre para jogar futebol.”* Generaliza para o conjunto das crianças do pré-escolar essa especificidade, ou diferenciação de género.

Uma característica que percebe ser comum ao grande grupo, é o incomodo diante do controlo, ou da imposição de *“determinadas regras”*. Acredita que o desejo comum é o de ficar no parque, livremente a *“fazer o que lhes apetece”*. No contexto das rotinas, observa que *“detestam ser os últimos a ir embora.”*

Embora detetado esse fator de ansiedade infantil, não há referência a uma resposta conjunta, com a participação das equipas de educadoras e funcionárias, no sentido de ampliar o bem estar infantil. Esse detalhe da vida das crianças é merecedor de atenção, todavia parece perder-se em meio as atividades que dizem respeito ao funcionamento escolar. Permanece por acontecer a reflexão colegiada das vivências e dos processos socializadores em curso.

Diz que os meninos gostam muito de brincar com carrinhos, pistas de carros, e piões. Ressalva que as preferências são cíclicas, associadas aos conteúdos televisivos: *“[...] quando sai um brinquedo novo, quando aparece na televisão, acaba por ser um bocadinho as fases.”*

Também refere uma diferenciação de género na preferência e no uso de brinquedos, ou de materiais lúdicos. *“As meninas é sempre as bonequinhas, as... o fazer de mãe... gostam mais de pintar, os rapazes se puderem não ((risos)), elas gostam muito mais de colorir, de pintar, de usar pinceis, lápis de cor, pedem para fazer desenhos, isso gostam mais que eles. Eles é típico dos rapazes ((risos)).”*

Essa diferenciação que situa o que é “típico” de um, ou de outro género, merece ser olhada no contexto. A grande quadra do pátio é, tradicionalmente, de uso dominante dos meninos das diferentes turmas. Tentativas das meninas não obtêm êxito, restando-lhes os espaços não ocupados pelos pares do género masculino, nos jogos de futebol. Nem todos os meninos participam de jogos de futebol, situação possível de ser entendida através de uma combinação de fatores e não somente, ou necessariamente, a partir do gosto por essa ou outra atividade.

A conservação de atividades e práticas das crianças com mais idade, ou seja, do 1º CEB, também precisa ser considerada. Assim que deixam o pátio, os pares do pré-escolar ocupam-no, e conservam a forma tradicional de uso: a maior área é destinada ao jogo de futebol. Essa imagem predominante, nos tempos de recreio, pode justificar-se por muitos mais motivos que às características de género. O mesmo é válido para o que a auxiliar considera comportamentos específicos de género, no espaço escolar. Portanto, há que serem elencadas outras hipóteses que não apenas a da determinação genética, para diferenciais nas escolhas e interações lúdicas.

Observa uma tendência para *“[...] brincar mais rapazes com rapazes e raparigas com raparigas.”* Considera que *“acaba por ser normal eles se juntarem mais aos colegas da sala por uma questão de afinidade, de idades...”*

Avalia que passam muito tempo em atividades, *“[...] os pais cada vez mais querem inscrevê-los em todo o tipo de atividades e depois aqui na escola existem muitas que é o hip-hop, capoeira, futebol... musica e os pais tem tendência a colocá-los nessas atividades todas. Ou seja, para além deles já passaram muito tempo dentro da sala com a educadora, depois ainda vão para essas atividades... eles querem sempre brincar mais um bocadinho porque é o que eles gostam mais de fazer.”*

Há o reconhecimento discursivo do brincar como marca social geracional, sem que sejam mencionadas ações correspondentes a sua legitimação.

9.2.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência quotidiana de jogo e brincadeira na escola

O espaço preferido das crianças *“[...] é o parque, tem os baloiços... e toda a parte exterior da escola, que é onde podem estar mais livres.”* Reconhece a grande dificuldade para gerir *“[...] tudo o que for dentro da escola”, “o inverno e a chuva”,* pela falta de um parque coberto.

Para brincar, nos dias úmidos, chuvosos, ou de intenso calor, dispõem da pequena sala da componente. A auxiliar não faz menção ao polivalente nem ao tapete vermelho, ambas áreas cobertas, utilizadas pelas crianças do 1º CEB. *“Dentro da escola, nós só temos a sala da componente de apoio à família, aquela salinha ali na parte de baixo e os materiais são muito reduzidos. Normalmente o que nós vamos para lá é mais ao fim do dia e o que eles gostam de fazer lá é só ver televisão. Normalmente cada um traz um filme hoje, um filme amanhã e acabam por ficar ali a ver um filme.”* Nos dias chuvosos, terminadas as atividades da componente, como capoeira ou música – desta última toda a turma participa –, permanecem na pequena sala, até o horário de retornar para casa.

Salienta a dificuldade com os espaços nas atividades de animação: *“[...] só se estiver a chover é que eles usam essa sala porque é o único espaço disponível para os meninos da pré. Porque nós não temos mais espaço porque os do 1º Ciclo são muitos, ocupam o polivalente e o tapete vermelho e nós acabamos por não ter mais nenhum espaço coberto e que seja aconchegante para eles de inverno, por exemplo, e acaba por ser complicado, não é que... para mim, seria muito melhor levá-los para um sítio exterior coberto e eles também preferiam. Porque a sala é muito pequena para o número de meninos, mas é o que temos.”*

Confirma que a sala da componente é utilizada simultaneamente pelas duas turmas no prolongamento de horário. *“[...] sempre. O que acaba por ser mais difícil gerir o espaço porque o espaço da componente é pequeno e ter lá as duas salas, mesmo reduzindo, nunca é um número significativo, são dois ou três por sala que acabam, por ir embora mais cedo, mas é um espaço muito reduzido para tê-los todos lá. Por isso, para nós é sempre melhor ir para a parte exterior.”*

Articulado ao esforço estatal para garantir a universalização da rede pública de educação pré-escolar, garantidora do direito à inscrição e à gratuidade da componente educativa, deve haver o compromisso não cessante com um serviço de

qualidade. A entrevista com a auxiliar remete aos desafios para alocar qualidade à componente social, na medida em que as atividades nessa desenvolvidas correspondem à boa parte da vida das crianças na escola.

Indica serem insuficientes as participações para garantir o fator qualidade, embora previstas em protocolos de cooperação entre o Ministério de Educação e Ciência e a Autarquia, no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades de animação e de apoio à família. *“Os pais pagam um serviço que é o serviço de apoio à família, que funciona das 8h00 às 9h00, e das 15h30 às 19h00.”* *“[...] pagam conforme os rendimentos que apresentaram, o valor para este serviço, para este apoio à família, para além de pagarem também as refeições. Mensalmente. Não existe nenhuma... isto é para a Câmara Municipal de ... este dinheiro, nós não recebemos nenhum tipo de apoio ou verba para a compra de material”.*

“São quarenta e seis à tarde e são cinquenta a hora do almoço,” o que corresponde a quase totalidade das duas turmas nos dois momentos. A análise feita pela entrevistada, em relação aos espaços disponíveis remete para uma dificuldade estrutural e para uma possibilidade institucional. *“[...] nós vivemos numa era em que não existem verbas para se fazerem grandes obras nas escolas e isso, como é da competência da Câmara, acaba por ser difícil eles disponibilizarem dinheiro para fazerem um parque maior. Mas que era muito necessário era. Às vezes coisas simples, era pôr ali uma caixa com areia... Às vezes coisas que não têm assim tantos custos elevados... às vezes tirar uma parte da relva e aumentar uma parte do parque para eles, se calhar coberta, seria muito... que acho que não ficaria assim tão caro do que propriamente pôr baloiços, escorregas e essas coisas, mas como não passa por... por ninguém aqui ((risos)) de nós que trabalha aqui na escola, é só esperar.”*

Há evidência de um sistema fracturado, que não concretiza possibilidades nessa etapa e torna impotentes seus protagonistas educativos. Esse mesmo sistema, corresponsável pelas regulações da vivências infantis e das diversas linguagens implicadas na participação das crianças na cultura escolar, concorre para que sejam retidas entre fronteiras discursivas, ou mesmo ficcionais, muito daquilo que apresenta às equipas educativas, famílias e às crianças como oportunidades de aprendizado social. Afirma-se ao cooptar a ação educadora para a própria conservação, o que se vê, por exemplo, quando o diagnóstico da realidade de

pertença deixa de ser conveniente, e trabalha-se (resignadamente) para fazer o melhor dentro da estrutura disponível. *“Nós com chuva estamos reduzidos a três metros quadrados para quarenta e seis, cinquenta meninos é uma coisa horrível, do meu ponto de vista, é o sítio mais massacrante que eu posso pô-los durante o ano todo, o tempo bom, basta estar um bocadinho, basta não chover, que é uma alegria ((risos)), que é para podermos ir para a parte exterior. Esta escola tem um défice grande que é não ter um espaço coberto maior para eles. Nós somos sempre os mais sacrificados nesta escola porque nunca temos para onde ir ((risos)).”*

A estrutura física da escola é um atrativo potencial à faceta menos sensível, ao que é próprio da infância, de educadoras, professoras(es), funcionárias, gestores e famílias. Dissociado das especificidades do trabalho educativo, dos seus protagonistas crianças e adultos, bem como das mudanças associadas ao clima, o projeto arquitetônico não é favorável à organização de uma totalidade educadora, ou a uma pedagogia participativa.

Nota-se também o poder da ideia de uma escola higienizada e assustada diante da hipótese de crianças transportando resíduos de areia para as suas dependências. Uma possibilidade descartada de imediato, assim como outras intervenções no espaço que permitiriam maior contato com a natureza.

Enquanto medidas são adiadas conserva-se a prática de manter as crianças num *“sítio massacrante”*, dito por quem o faz.

9.2.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas

Segue um viés normativo na orientação dada às atividades da Caf, (planeadas para serem lúdicas), premida pela limitação de materiais, e pela necessidade de organizar um número grande de crianças, num pequeno espaço. Na entrevista, permite-se, por instantes, transitar pelo território da exceção. Há na narrativa um fragmento - de uma possibilidade quase utópica que remete a momentos raros na vida institucional -, recortado não como síntese da prática educativa, efetivamente exercida, mas como expressão da ideia de que viver a infância na escola pode ter outras formas, sentidos e significados, mesmo quando inferências sobre as crianças tomam lugar da sua voz: *“[...] já que isto é um espaço*

lúdico, então que sirva para estarmos... [...]a falar de tudo e mais alguma coisa, coisas banais do dia a dia... mas num estilo mais livre, mais descontraído. [...] vamos todos para a cozinha, em que todos participam e em que não existe ali um controlo excessivo com eles e em que eles, acho que se libertam. [...] libertam-se quando nos deitamos todos no chão e dizemos asneiras... asneiras numa forma de brincar, asneiras e todos se riem e depois aquilo... depois há uma sessão de cócegas e há assim umas coisas que eu acho que é a forma mais livre de se poder estar...”

Considera que a presença de um adulto nos espaços de recreio, pode modificar condutas habituais das crianças, evidenciadas no início do ano letivo. Acredita que com o tempo as mesmas passam a conhecer bem cada uma das auxiliares e *“[...] já sabem o que é que podem fazer com um e o que é que podem fazer com outro”*. Há a ideia de que *“se não interferir em absolutamente nada”* será conservada a originalidade da cultura de pares durante os jogos e brincadeiras, condição dissonante dos objetivos da educação escolar, ou pré-escolar, por ser interpretada como atestado da imaturidade infantil, ou como desconhecimento das regras do mundo civilizado.

9.3 – Auxiliar “C” para o Primeiro Ciclo

Auxiliar da ação educativa contratada pela Associação de Pais. Integra, com mais duas colegas, a equipa das atividades de Tempos Livres – ATL. Trabalha 8 horas por dia.

9.3.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno

9.3.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno

“São crianças normais como todas as crianças((risos)), em todos sítios, a única diferença aqui é que temos muitos meninos de etnia cigana. O resto são crianças normais.” Na sua narrativa *“crianças normais”* são aquelas que *“[...] brincam*

e... brincam, falam como os outros meninos todos, têm as suas brincadeiras características de todas as crianças". Hesita quanto a incluir as crianças de etnia cigana nesse conjunto de normalidade, na medida em que simultaneamente destaca e relativiza uma condição de diferença. *"A única diferença é a etnia cigana que é mais conflituosa..."*

O grupo de crianças de etnia cigana exige-lhe maior atenção nos recreios. A categorização que aponta, entre crianças normais e de etnia cigana, renova-se no dia a dia, na medida em que divergem as respostas adaptativas de umas e de outras à cultura escolar. Pensar em grupos distintos, crianças e crianças ciganas, é um indicativo de que a inclusão não se processou, embora o acesso à escola seja exercido como um direito em comum. Poderia também referir-se ao reconhecimento da legitimidade de uma cultura étnica no encontro com a cultura institucional, não o faz porque, no atual cenário, trata-se de utopia.

Essa distinção, que associa negatividade à diferença, não é solitária e, na medida em que é disseminada pela maioria dos adultos da escola, penetra a cultura de pares, dando continuidade ao ciclo de convívio tolerado.

Relativiza que é preciso considerar *"[...] maneira de estar, a vida deles"* e observa *"são muito mais unidos entre eles"*, *"[...] "é normal, a etnia cigana é mais conflituosa, em geral, do que nós..."*

Essa diferenciação, pela negatividade, contém expectativas de que crianças ciganas permaneçam agrupadas com os pares da mesma etnia, nos espaços de recreio. Em sala de aula, a impossibilidade de promover interações alargadas ampara-se na argumentação coletiva, de professores e educadoras, sobre o défice de desempenho estudantil das crianças desse grupo étnico. Nuns e noutros espaços, as expectativas indutoras de insularização consolidam a estrutura dual dos grupos de crianças, sendo a um deles atribuída legitimidade de pertença, e ao outro uma tolerância compulsória. O discurso da auxiliar, contempla, muitas vezes, apenas um dos grupos, embora seja notório o seu desejo de um ambiente justo e inclusivo.

Questionada sobre o que as crianças não gostam na escola, remete a uma particularidade alimentar. *"Eles gostam particularmente de tudo, a única coisa que eles não gostam é quando é peixe."*

Entende que o brincar é a grande preferência de meninos e meninas, e os espaços de recreio, como o pátio e o campo de futebol, são os mais desejados pelas crianças.

Observa que “[...] *no geral*” as crianças respeitam os combinados e as regras – “*há um dia ou outro que não...*” Esse olhar não se mantém ao longo da entrevista.

9.3.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer

Entre 8h00 e 9h00 as crianças são recebidas na escola pela auxiliar. Contam com esse tempo para brincar até o início das aulas. Também estão sob sua responsabilidade das 12h00 às 13h30, “*a hora da refeição*”. Divide as tarefas com duas colegas. Normalmente uma fica no refeitório e as outras duas fora, “*a tomar conta dos meninos*”. “*Para ver se eles não se aleijam, ver se não arranjam conflitos entre uns e outros...*” Entre as 17h30 e às 19h00, ficam com as crianças que os pais não podem vir buscar ao final das aulas.

Após as aulas, as crianças que permanecem a espera dos pais são orientadas nos trabalhos de casa e também contam com tempo para brincar. Muitas vezes, devido as condições climáticas, permanecem em uma sala.

9.3.1.3 – Autonomia e organização das crianças

Refere comportamentos autônomos em duas situações relacionadas ao jogo e a brincadeira. Numa, identifica competências de organização nos grupos de pares, para o uso equitativo dos baloiços. Interfere quando disputas se sobressaem a esse entendimento. “[...] *normalmente organizam, mas depois às vezes há conflitos porque um quer, passou à frente do outro, depois nós temos que ir lá organizar, mas normalmente organizam-se.*” Noutra, refere-se aos jogos de futebol nos tempos de recreio, e a capacidade das crianças organizarem equipas. “[...] *normalmente nós só queremos uma bola lá fora, mas eles logo que apanham duas, fazem logo duas equipas. Fazem equipas, normalmente, entre a turma. Mas, mas nós tentamos que seja só uma equipa para não haver muitas bolas e para não haver confusão, entre aspas.*” Tempo e espaço são fatores que condicionam iniciativas infantis, e as

sujeitam a apertada regulação. Neste sentido, a regulação sobre o uso da bola, um dos únicos brinquedos permitidos no recreio, tem efeito restritivo mais do que de organização, na medida em que impõe uma regra difícil de ser contemplada. É elevado o número de jogadores para que sejam agrupados em apenas dois times. Trata-se de decisão descontextualizada, de grande invasividade sobre a cultura de pares. Desconsidera a precariedade institucional em termos de espaço físico, revela desorganização no uso do mesmo, e penaliza duplamente as crianças.

9.3.1.4 – Papéis e práticas dos adultos na regulação do ofício de criança e de aluno

Atua diretamente com as crianças do 1º CEB, nos tempos de recreio (da manhã, após o almoço e no segundo intervalo da tarde, considerando que entre as 15h00 e as 16h00 está em horário de descanso), e nas atividades a partir das 17h30. *“[...] normalmente eu ajudo a fazer os trabalhos de casa, se eles precisarem, ajudo. Normalmente, nós temos uma salinha, e eles vão para lá estudar, se precisarem de ajuda, nós ajudamos. E quando estão bom tempo eles vão lá para fora, duas colegas ficam lá fora, a ficar com eles, eles a brincar. E é basicamente isso. Há alturas que fazemos atividades, o Dia do Pai, Dia da Mãe, eles... é. Temos sempre atividades e depois nas férias também temos atividades com os meninos, vamos... fazemos atividades de culinárias, de pintura, de... saímos muitas vezes, na altura de férias que os pais não podem ficar com eles também ficamos com os meninos.”*

No período das férias escolares amplia-se a oferta de atividades diversificadas. O serviço da ATL não é oferecido no mês de agosto.

Colabora com a equipa da Componente de Apoio a Família – Caf, no refeitório. *“[...] nós também ajudamos a sentar os meninos, a partir fruta...”*

A interlocução com os professores decorre da necessidade de informar-lhes sobre situações específicas. *“Falamos sempre com os professores, sempre que notamos alguma diferença nos meninos falamos sempre com o professor e quando ele se está a portar mais mal, a pessoa a quem recorremos logo “olhe o menino... determinado menino não comeu tão bem no refeitório hoje, não quis comer, chateou-se com os colegas de turma”, vamos logo falar com eles, sim.”*

A complexa organização da escola, que comporta três equipas de auxiliares, articuladas à equipa docente, por sua vez integrada por profissionais com dedicação exclusiva ou parcial, parece escapar à compreensão desses protagonistas. O novo modelo, de co-gestão, é olhado com restrições por ambas as equipas, e a articulação do trabalho diz respeito antes as demandas do funcionamento – há uma gama de serviços oferecidos às famílias que precisa ser assegurada -, que às pedagógicas ou educativas.

Na ausência de momentos intencionais, ou planeados, de diálogo entre os profissionais das diferentes equipas, a comunicação dá-se nos breves, e por vezes casuais encontros: *“Quando eles vêm buscar para ir para as aulas e dizemos “olhe, determinado menino portou-se mal, não quis comer no refeitório, foi mal-educado para os colegas, foi mal-educado para nós”, que há alguns que são, e pronto, é nesse sentido que falamos.”*

À questão sobre seu estilo de trabalhar, de interagir, mediar... responde indicando a aprovação das entidades patronais ao que faz: *“[...] eu não tive nenhum curso em especial, eu estava desempregada e fui chamada e fiquei e, pronto, estou aqui há dois anos quase. Não tenho nenhum curso em especial, mas pronto, mas normalmente fica-se a trabalhar se as nossas entidades gostam, se... porque se imagine se não gostassem de nós, ao fim de dois ou três meses mandavam-nos embora, como é lógico. Temos que ter um determinado perfil para estar aqui a trabalhar.”*

9.3.2 – Processos socializadores na escola

9.3.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar

Percebe que há um entendimento suficiente, nos grupos de jogo, de brincadeira, e demais atividades de tempos livres, para resolver, por conta, as situações relacionadas à escassez de materiais e espaços.

Constata uma conduta evitativa em relação aos pares de etnia cigana, – *“[...] eles não gostam de brincar com eles, porque às vezes eles são conflituosos...”*, com a ressalva de que *“[...] em geral eles brincam com toda a gente”*.

Partilha da ideia, comum na escola, do senso de união entre as crianças de etnia cigana “[...] *são muito unidos e... ninguém se mete com eles.*”

Reconhece um clima de tensão permanente no refeitório, como decorrência do grande número de crianças que o utilizam simultaneamente - “[...] *concentra muitos meninos.*” -, mas destaca que não são comuns casos graves.

9.3.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola

Os espaços de recreio são identificados como principais palcos de conflito: “[...] *sem dúvida nenhuma porque estão muitas crianças...*” A sequência dos enfrentamentos prende-se a motivos como “[...] *normalmente eles pegam simplesmente pela bola ou porque a bola é daquele e não é minha e aquele deixa jogar e o outro não deixa, é nesse sentido. É disputa de materiais, de conflitos entre eles mesmos, aquele disse o que disse e... pronto, é complicado.*”

Agressões verbais podem evoluir para agressões físicas, momento em que as auxiliares intervêm. “[...] *normalmente eles... é verbal, às vezes entram em conflito físico, mas quando começam a entrar em conflito físico nós vamos lá para os acalmar e para os afastar e para que eles não continuem, não é(?!), é nesse sentido. [...] tentamos apartá-los ((risos)), conversar com eles para perceber o que realmente aconteceu e depois se for um caso muito grave levamos à coordenadora da escola e depois ela resolve.*”

A intervenção escalonada entre auxiliares e professoras, parece ser rigorosamente observada e uniformiza encaminhamentos, especialmente quando esses envolvem os encarregados de educação. Trata-se de um arranjo prático, que viabiliza a convivência entre as diversas equipas, e não aspira alcance maior na perspectiva de uma escola educadora na totalidade das suas funções. “[...] *vou ter com os meninos, vou perguntar qual é o motivo porque eles se pegaram e depois de saber qual é motivo, se houver de pôr de castigo tenho de pôr e se for uma situação mais grave tenho de chamar o professor... deles, porque cada um deles tem um professor, e se for ainda mais grave tenho de chamar a coordenadora. E depois chamar os pais, se for uma situação grave tem de se chamar os pais, falar com os*

pais, dizer que o menino entrou em conflito com o colega, no sentido de não voltar a fazer e não voltar a fazer com mais ninguém, não é?!”

Percebe-se o entendimento de que uma reprimenda vigorosa e rigorosa é suficiente, contentora e transformadora das emoções e do comportamento infantil. A subjetividade da criança é dimensão que não desperta o interesse ou a atenção de adultos assoberbados e atrelados a um determinado modelo de organização curricular e escolar.

O castigo é descrito como *“[...] não brincar durante um certo tempo, normalmente é meia hora ou uma hora. [...] Normalmente sentamos num sítio específico e dizemos “agora, a partir de agora durante meia hora ou um quarto de hora não brincas” e o menino normalmente cumpre.”*

Embora tenha referido uma participação de género equitativa nos conflitos, num segundo momento, diferencia o envolvimento nos casos considerados de maior gravidade, portanto aqueles seguidos de punição e afirma que *“[...] sem dúvida nenhuma predomina o sexo masculino.”*

Foi possível observar durante a investigação o envolvimento intenso de meninas nos jogos de lutas, um fenómeno que surpreende professores e auxiliares. Entretanto, conflitos com agressão física são claramente mais intensos entre pares do género masculino.

As atribuições de cada profissional estão determinadas e são cumpridas. A sincronia das ações encerra-se na intervenção sobre os problemas detetados, sem que se percebam outros esforços conjuntos para qualificar o convívio entre pares na escola. Prevenir práticas abusivas de poder sobre os pares, e educar para o convívio pacífico na diversidade, tornam-se objetivos distantes se confrontados com as grandes exigências demandadas às equipas, para que mantenham o equilíbrio possível. Ou seja, não há metas para qualificar o processo de socialização, e grande parte do esforço é destinada às dinâmicas de funcionamento.

Alguns confrontos físicos são considerados mais sérios, e magoam-se nesses embates. Na ótica da auxiliar *“[...] os meninos hoje em dia são muito... brigam muito, não sei se o que veem na televisão, mas de vez quando exaltam-se muito”*

Colegas que presenciam as agressões tomam partido conforme os vínculos de amizade, entram na rixa para defender o amigo. Entretanto, há meninos *“muito atenciosos”* que vão chamar as funcionárias quando eclodem esses factos, atitude definida como de ajuda.

Reitera haver um incremento na participação feminina nos conflitos: “[...] *na altura que eu estudava elas eram muito calminhas, mas hoje em dia é tudo igual, às vezes ainda são piores ((risos)).*”

Percebe-se um discurso cuidadoso em relação ao ambiente da cantina/refeitório, embora seja um espaço de grande tensão e desgaste para crianças e funcionárias, no horário de almoço. Merece ser analisada essa reserva, identificável nas narrativas dos diversos entrevistados. A responsabilidade no funcionamento do refeitório é da equipa vinculada à Câmara Municipal.

9.3.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenómeno

Refere haver uma intervenção antecipada ou imediata diante de possíveis comportamentos de *bullying*. “[...] *acabamos por atuar antes que isso aconteça. E caso aconteça chamamos logo a atenção à coordenadora e ela chama os pais aqui para que isso não volte a acontecer.* O discurso revela certo controle sobre a violência: “*Em regra geral nunca acontece nada muito grave.*”

Elementos como a atenção e a pronta intervenção são constantes no discurso, assim como a referência à figura forte da coordenadora, maior autoridade na escola, e diante da qual mantém postura respeitosa.

Como vítimas identifica os “[...] *meninos que são mais frágeis fisicamente... os maiores tem tendência a meter-se com eles, há sempre...*” Nesse particular tem um boa percepção da assimetria de condições em que se assenta a violência repetida entre pares.

Para a auxiliar o *bullying* “[...] *é agressão entre as crianças e uma agressão repetitiva que não deveria acontecer.*” Observa tratar-se de prática inexistente na escola, “[...] *porque as crianças ainda são muito pequeninas, não tem aquela maldade de bater, de estar a espera que o outro venha bater, acho que não tem aqui nesta, não tem maldade.*”

Identifica uma blindagem das crianças de etnia cigana ao bullying, decorrente de serem “*muito unidos*”. “[...] *ninguém se mete com eles.*” Essa visão genérica, comum a vários profissionais da escola, ignora cisões e diferenças de status no interior dos grupos das crianças dessa etnia. Indica também a distância com que são geralmente olhadas e interpretadas.

9.3.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola

9.3.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar

O brincar é visto como indicativo de normalidade. Como voz dissonante no contexto, reconhece essa condição também nas crianças ciganas – “[...] *tem as suas brincadeiras características de todas as crianças*” –, a partir de uma diferenciação discutida na primeira categoria de análise.

Avalia que gostam e procuram interagir nos jogos e brincadeiras com pares de outras turmas - “[...] *às vezes há meninos do 2º ano que brincam com os do 4º, não tem problema nenhum, desde que se entendam*”, embora as condições favoreçam maior proximidade e convívio com os colegas de turma - “[...] *estão na aula com eles, conhecem-nos melhor, estão mais a vontade...*”

As questões da diversidade etária, de género e cultural, no convívio, são ainda um tabu na escola. O facto de ressaltar que “*não tem problema nenhum...*” é, por si, um indicativo de que a decisão não é consensual e pacífica no âmbito institucional. Atesta esse cenário a insularização imposta, nos três anos do Jardim de Infância, em nome da segurança infantil, e a permanência dessa lógica na organização dos tempos livres das crianças do 1º CEB.

A considerar o histórico de vida de parte das crianças, com uma media que se aproxima das dez horas diárias na escola, durante onze meses do ano, há que se perguntar qual o sentido em contrariar uma necessidade social de interações ampliadas, substituindo-as pelo convívio num círculo restrito.

Além da disposição às interações com outros pares, que não somente os da turma, identifica como decisivo aos grupos que constituem, para jogar e brincar, o conhecimento prévio entre os pais, decorrente, em boa parte dos anos de convívio na escola. “*Eu vejo muitos meninos a brincar, mesmo que não sejam da mesma turma, mas normalmente é com os meninos da turma que eles falam mais, que brincam mais, que procuram mais, porque normalmente os pais também se conhecem uns aos outros e leva a com que eles brinquem mais uns com os outros.*”

Até lá fora, a organizar festas de anos, normalmente convidam os meninos da turma e não os outros.”

As narrativas das crianças são claras quanto a dificuldade de convívio com pares fora do ambiente escolar. Não há o hábito de visitarem-se, salvo exceções, e interações com outras crianças são condicionadas às atividades das quais participam, como escutismo, natação, patinação ou outras. Apenas uma minoria as faz. Não é legítimo, portanto, que seja a escola a patrocinar um déficit socializador e ético, por preconceito ou valorização excessiva do risco nas relações entre pares. A proteção demasiada veicula a imagem do outro enquanto ameaça, e contraria a disposição das crianças às interações. Essa questão importante ao desenvolvimento social fica também condicionada às decisões pessoais das auxiliares, detentoras de alguma margem para flexibilizar ou endurecer as orientações restritivas da equipa docente, o que faz do recreio um tempo espaço alheio às potencialidades lúdicas, educativas, culturais, sociais e de desenvolvimento corporal dos seus protagonistas.

Jogos e brincadeiras ocupam as preferências das crianças. *“[...] eles adoram estar a brincar, a falar uns com os outros, saltar, pular, jogar, eles adoram.”* Mostra-se convicta de que jogar futebol é o que mais gostam de fazer os meninos, o que acredita ser comprovado pela quantidade de bolas que levam à escola. *“[...] às vezes há três ou quatro bolas lá fora, temos de tirar uma senão é uma confusão dos diabos. As vezes até pegam numa tampa da garrafa, de uma garrafa de água. É, pronto, eles adoram jogar à bola, qualquer coisa serve...”* Escolher uma entre tantas bolas, implica em garantir a possibilidade de jogo a alguns e retirá-la de outros. Afirmam-se os grupos com maior poder entre os pares, dinâmica reforçada de forma não intencional pela intervenção das auxiliares.

Em relação às meninas refere outras possibilidades como *“[...] jogar aqueles jogos das meninas.”* *“[...] gostam de andar nos baloiços, gostam de brincar no elástico, saltar à corda, jogar às apanhadinhas... Também gostam muito de andar no jardim a brincar com as plantas, as flores, os bichos ((risos))...”*

Os elementos da natureza a que se refere são ou estão em pequenos arbustos numa lateral do pátio, os quais as crianças são orientadas a não tocar. As explorações ocorrem, geralmente, a partir do piso cimentado, de onde observam e tocam folhas, flores, galhos..., numa situação de incerteza. Há sempre a possibilidade de serem repreendidas e orientadas a afastarem-se. São reduzidos os espaços de ação para as meninas, a considerar que as duas quadras são ocupadas

pelos pares que jogam futebol, a exceção de um recreio matinal na semana, quando um desses espaços, localizado na lateral da escola, é destinado a elas. No pátio principal, com uso da área central para o jogo de futebol, resta-lhes utilizar as estreitas faixas laterais, próximas aos arbustos. Aquilo que a entrevistada interpreta como preferência de gênero, pode ser-lhes o possível.

Diz que há *“muito material na escola”* para as brincadeiras: *“bolas, arcos, cordas...”*, efetivamente utilizados com os professores, nas aulas de Educação Física, e não nos recreios.

Quando chove, insistem em ir na chuva. [...] *alguns até vão mesmo e nós temos que os chamar a atenção. Para eles não existem gripes, não existem doenças, está tudo bem para eles, desde que estejam a brincar.*” Observa esta característica nas diferentes idades. *“[...] o que eles querem é brincar. Toca para fora, eles têm noção que vão para a sala e que vão estudar, mas quando é o recreio eles vêm cá para fora e é mesmo para brincar. E acho muito bem, que eles também têm que brincar, são crianças.”*

Um ponto em comum entre crianças de diferentes idades é que *“[...] todos eles gostam de jogar futebol, gostam de conversar uns com os outros... Gostam todos de correr, gostam todos dos baloiços, cavalinhos...”*

Sobre o futebol, diz que *“[...] normalmente só são os rapazes, mas há meia dúzia de meninas que também gostam muito...”* Sobre elas diz que: *“Normalmente jogam basquetebol, “gostam de jogar vôlei.”* É verdadeira a percepção da auxiliar de que as meninas gostam de esportes com bolas, entretanto a impossibilidade para praticá-los parece não ser percebida. As bolas que levam de casa permanecem sem uso, porque os espaços são rapidamente ocupados pelos meninos, em jogos de futebol. Além da quadra situada no pátio lateral, a elas destinada no recreio matinal da sexta-feira, não há outros espaços em que possam desenvolver jogos com bolas. Estão, quotidianamente, condicionadas ao uso de espaços periféricos que, se lhes oferecem determinadas possibilidades, impedem a realização de jogos com bola ou outros de maior movimentação.

Não considera os alunos crianças agitadas. Vê como normalidade o gosto pelo jogar e brincar: *“[...] quando eles estão muito quietos, sentado no banco ou coisa do género, é porque estão doentes.”*

9.3.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência cotidiana de jogo e brincadeira na escola

Entende que as crianças brincam o suficiente na escola: “[...] *tem muitos intervalos, tem muitos...*” “*Eles têm, entram às 9h00 e depois têm intervalo das 10h00 às 10h30, meia hora, e depois têm o intervalo da hora do almoço, que é do 12h00 às 13h30, que é uma hora e meia, depois têm dois intervalos de um quarto de hora à tarde, das 15h30 às 15h45 e das 16h30 às 16h45.*” Após o final das aulas extra-curriculares, as 17h30, passam às atividades de tempos livres, onde fazem “os trabalhos de casa e brincam até que o pai e a mãe chegue ou alguém que o venha buscar...”, o que pode ser às 19h00. Observa que entre dez e onze crianças chegam às 8h00 e só saem às 19h00.

Em dois momentos da entrevista comenta sobre os materiais disponíveis na escola para atividades desportivas. “*Têm bolas de futebol, têm material para fazer desporto em geral, arcos, cordas...*” Entretanto, nem todas as turmas contam com um professor específico, e nem sempre a titular da turma desenvolve essas atividades. O material não é para todos.

Relaciona o espaço reduzido dos recreios, nos dias chuvosos, ao incremento de conflitos entre pares. “*O que muda no recreio é que eles têm que estar num espaço muito mais reduzido, fechado e, pronto, acaba por ser mais difícil, entre aspas, tomar conta deles porque eles têm um espaço mais reduzido e os conflitos aumentam, não é?! Porque eles não podem jogar à bola, não podem saltar, não podem brincar com tanta, com tanto à vontade, não é?! Porque têm um espaço muito pequeno e, pronto, e ficam mais chatos, não é(?!), é normal, é como nós ((risos)).*”

Diz que as crianças queixam-se quando está a chover e mostram-se atentas aos primeiros sinais de melhoria do tempo: “[...] *nós queremos ir lá para fora brincar, não está a chover...*”

Com chuva, ou sem ela, são intensas as pressões restritivas sobre a linguagem lúdica e corporal das crianças. Do ponto de vista de diversos agentes educativos, o contexto não é percebido como inadequado ou insuficiente para o jogo e a brincadeira, assim como as dificuldades nos dias chuvosos, geradas pela falta de espaço coberto, são consideradas características comuns às escolas. Esse sentido coletivo de resignação é favorável ao vazio problematizador, da organização

e uso, dos tempos e espaços livres, bem como à diluição da ideia de precariedade das estruturas, se consideradas as reais necessidades e potenciais de participação das crianças.

9.3.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas

Lista como funções que exerce, diretamente, com as crianças: *“[...] tomamos conta deles, recebemo-los e estamos com eles no intervalo, ver se... eles a brincar, se precisam de alguma coisa, se aleijam... ver se não arranjam conflitos entre uns e outros...”*

Quando intervém para reduzir a uma, a quantidade de bolas em jogo, o faz com a finalidade de evitar “confusão”. *“[...] normalmente nós só queremos uma bola lá fora, mas eles logo que apanham duas, fazem logo duas equipas. Fazem equipas, normalmente, entre a turma. Mas, mas nós tentamos que seja só uma equipa para não haver muitas bolas e para não haver confusão, entre aspas.”*

Essa alteração na estrutura de jogo invalida a lógica das crianças, substituindo-a por um regramento determinado por quem não joga. É a afirmação da competência adulta para legislar sobre a cultura infantil, e anular ou substituir as decisões das crianças sempre que associadas a roteiros imprevisíveis, invariavelmente interpretados como ameaças às normativas.

Aborda genericamente a participação dos adultos nos jogos e brincadeiras: *“Há dias em que nós jogamos com eles, escolhemos o material, dizemos o que é que eles podem brincar ou não, porque senão há muitas bolas, há muito conflito. Quando é possível, a gente brinca com eles, quando não é possível... temos mais turmas...”* Refere haver uma intencionalidade das auxiliares para aproveitar aqueles recreios nos quais, excecionalmente, estejam menos crianças, e então participar nos jogos em brincadeiras. *“Muitas crianças, é... aí não brincamos tanto, mas quando estão menos, quando temos mais disponibilidade...”* Trata-se de prática de exceção, raramente concretizada por uma das auxiliares, e negativamente avaliada pelas crianças por subverter o carácter de livre escolha.

Embora possam ser observados diferentes modos de ação educativa entre as cinco funcionárias que acompanham o recreio, são convergentes os procedimentos,

que abrangem da repreensão verbal ao castigo – retirar da brincadeira, do jogo, ou do recreio –, e culminam com chamada dos pais à escola, quando a transgressão é considerada grave. Encerra-se nessa ação circunstancial o papel da auxiliar, e por extensão das educadoras, professores e coordenadora, na medida em que os esforços mobilizados atêm-se apenas à imediata cessação de condutas à margem das normas.

9.4 – Auxiliar “H” para o Primeiro Ciclo

É vinculada à Câmara Municipal e trabalha na escola nos seguintes horários: das 8h00 às 12h15, das 13:45 às 16h30.

Descreve detalhadamente a sua rotina como “assistente operacional”: *“Faço de tudo, atendo, limpo salas, primeiro, logo das 8h00, que é varrer o chão, limpar as mesas, lavar os quadros, lavar as mesas, lavar o chão quando é preciso. Depois tirar os sacos do lixo, pôr sacos do lixo de novo, pôr papel higiênico, pôr toalhetes das mãos, limpar os apagadores e depois às 9h00 vou pôr leite nas salas, às 9h00 ir para a entrada, estou na entrada até às 9h15/9h20. Depois venho para a sala dos professores tirar fotocópias. Depois continuo a ir às salas quando chamam por mim, quando tocam tenho de ir às salas ajudar os professores. Às 10h00, depois entretanto há sempre fotocópias, há sempre fotocópias ou uma sala ou outra a pedir fotocópias ou põem ali na sala dos professores, os professores com os livros e eu tomo nota e vou tirando as fotocópias. Às 10h00 faço os lanches dos professores, que é fazer o chá, pôr a mesa com as chávenas para o chá dos professores, que o intervalo é... demora mais ou menos, intercalo se tirar fotocópias, fazer o chá, demora mais ou menos meia hora, 10h00/10h30.”*

Também atua no recreio, na área coberta, entre o pátio e a entrada para a escola, de forma a evitar que as crianças retornem para as salas e a gerir as idas nas casas de banho.

“É orientar o portão, quem entra, abrir a porta, de entrada, de saída, quem sai, quem entra, nessa hora... Às 11h00 toca, os meninos vêm para as salas e eu vou lanchar, que devia ser mais cedo, mas... vou lanchar. Depois levanto a mesa, vou pôr as chávenas na cozinha, na máquina a levar. Venho para cima, continuo, limpo a sala, dou um jeito à sala dos professores, continuo a tirar fotocópias. Às

12h00 vou para o portão, estou no portão até às 12h15, saio às 12h15, que nunca saio às 12h15, não é?! Estou no portão até às 12h15, venho para cima, mais ou menos às 12h25 é que eu saio daqui, se não houver mais nada em contrário, porque se houver, às vezes pedem ajuda porque há um menino ou outro que se porta mal ou há um telefonema ou há alguma coisa que eu realmente, antes de sair, chamam por mim e eu atendo. Depois vou almoçar, às 13h45 regresso, quando venho trabalhar vou sempre à caixa do correio ver se há correspondência, a correspondência trago para cima. Portanto, visto a bata, vou à sala dos professores pôr a correspondência, vejo lá o que tenho, as cópias ((risos)), se há algum recado de algum professor, tiro, senão, aspiro a sala dos professores, lavo a sala dos professores, limpar o pó, ver tudo, entretanto, limpar as casas de banho daqui de cima, que são, quantas(?!), dois, quatro, seis, sete, sete dos meninos e das meninas, sete das meninas e dos meninos também são, três e depois cinco ali (6:46), nove, vou limpar o chão, vou limpar as bacias, lavo tudo, lavatórios, limpar tudo, lavar tudo. Às 15h30, isto nos dias que não há fruta. Nos dias em que há fruta, vai-se às 15h00 buscar fruta para se distribuir pelas salas, às 15h30 geralmente acaba-se, mais ou menos, 15h25, vai-se juntando, preparando as coisas para limpar as casas de banho, toca para o intervalo às 15h30, orienta-se o corredor do miúdo, desce-se, vai-se para o recreio orientar os meninos, até às 15h45. Às 15h45 toca, orienta-se os miúdos até chegar os professores, orienta-se os miúdos, reencaminha-se para a sala, se não houver professores fica-se na sala com os meninos, enquanto chegar o professor ou se não chegar o professor fica-se com eles. Se vier os professores todos, então, continuamos, continuo a limpar as casas de banho, pôr o lixo lá fora, entretanto chegam as 16h30 para ir embora.”

“Tenho que ir buscar o leite à arrecadação para trazer para cima, para nos dias seguintes, ou... tenho que arranjar um tempo para pôr ali o leite todo direitinho para pôr nas salas. Porque se não puser aqui tudo depois tenho de andar a correr, a ir lá a baixo e vir. Tem que ficar tudo orientado, senão... E às vezes ajudo também as colegas, portanto, às vezes há uma hora do dia, principalmente das 9h00 às 10h15 que eu estou sozinha na parte da escola do 1º Ciclo, que são dois pisos, que tem cinco e... oito salas e eu tenho que andar, portanto, se tocar lá em baixo tenho que ir lá baixo,(refere-se ao telefone e a campainha do portão) se tocar em cima tenho que ir, tenho que orientar tudo.”

A rotina descrita permite perceber a movimentação constante, dessa assistente operacional da ação educativa, pelos diversos espaços da escola. No exercício dessas funções mantém contato com um grande número de alunos do 1º CEB, também em sala de aula, na parte da tarde, durante a espera dos professores das AEC.

9.4.1 – Ofício de criança e ofício de aluno - Uma lógica binária: invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno

9.4.1.1 – Expressões do ser criança e expressões do ser aluno

Percebe uma diversidade de condutas nas crianças e associa os diferentes estilos à educação familiar que recebem. Suas referências dizem respeito às crianças do 1º CEB. *“Há de tudo, há uns mais bem educados e menos educados, mais obedientes e outros mais desobedientes, não é?! Depois há aqueles também que, muitas vezes, acho que também aqui eles serem assim acho que é culpa dos pais porque uma criança... acho que a educação vem de casa, não é(?!), os meninos quando vêm para a escola já têm seis anos, desde que nascem até aos seis anos os pais é que dão a educação aos filhos. Depois chegam à escola já têm que... muitas vezes não têm os princípios, talvez os pais também nunca os tiveram, não é?! Como os pais nunca tiveram princípios, os meninos também não os têm.”*

A relação de causa e efeito que apresenta para explicar a diversidade de condutas das crianças não leva em conta o facto da grande maioria ter um percurso, na própria escola, desde os 3 anos de idade, como alunos do Jardim de Infância.

Considera que não gostam de *“estar muito tempo na sala de aula”* e têm como espaços preferidos o *“recreio para jogar à bola.”* Observa que há meninas que *“também vão ao recreio jogar à bola.”*

Do seu ponto de vista algumas crianças respeitam mais as regras quando há um adulto por perto, outras *“continuam a fazer asneiras.”*

9.4.1.2 – A organização da vida na escola: tempo de trabalho e tempo de lazer

Argumenta que as crianças passam muito tempo dentro da sala de aula e na escola. Considera mal aproveitado o tempo escolar, na medida em que processos centrados na aprendizagem livresca acarretam perdas de aprendizados práticos, conforme exemplifica, ao retomar memórias da própria infância.

“É muitas horas de... está bem eu no meu tempo também tinha aulas de manhã e de tarde, mas era entrar às 9h00, sair às 12h00, entrar às 13h30, sair às 15h30. Saía às 15h30 e ia para casa, chegava a casa fazia-se os trabalhos de casa e depois ia-se ajudar a mãe em casa, no trabalho de casa porque nós tínhamos as nossas tarefas também em casa. Aprendíamos a bordar, aprendíamos a costurar, não é?! Coisa que eu agora não sei... se os miúdos não fosse só... havia de haver outra atividade sem ser nos livros.”

Aponta que a introdução das AEC, que define como aulas extra-curriculares, trouxe modificações à rotina escolar, especialmente do recreio da tarde, que passou a ser dividido em dois momentos de tempos menores. *“[...] o intervalo das aulas normais é às 15h30, depois das 15h30 às 15h45 estão em intervalo, depois vem Inglês, por exemplo, ou Inglês ou... até às 16h30, depois um intervalo das 16h30 às 16h45 e depois das 16h45 às 17h30, outra disciplina.”* Após este horário, algumas crianças permanecem no ATL – Atividades de Tempos Livres, até as 19h00.

Além do Inglês, cita as aulas de Ciências Experimentais, Educação Física e, Expressão Dramática.

9.4.1.3 – Autonomia e organização das crianças

O uso de brinquedos no recreio é restrito. As crianças têm permissão para levar e usar bolas e cordas – essas últimas não foram vistas durante as observações. Outros brinquedos não são aceites. *“[...] eles traziam aqueles brinquedos, (7:40) os piões e lançavam para aqueles bancos, ora bem os miúdos a brincar e eles lançavam, aquilo ia e batia nos miúdos, feriam. Chamava a atenção dele “não podes”, “ai o Professor deixa” ou “a mãe deixa”, eu dizia “não, a mãe aqui na escola, a mãe não manda. Aqui na escola tens de obedecer ao professor e à funcionária”. Então, eu comunicava ao professor, o professor conversava com o menino...”* Os piões a que se refere são as beyblades.

Mostra convicção quanto à facilitação de conflitos a partir da presença de outros brinquedos no meio escolar. Considera a proibição dos mesmos uma atitude necessária e protetiva. *“Não, não podem. Não podem porque se todos trouxessem um brinquedo deles, como também aqueles carrinhos de ferro que havia, lançavam, lançavam o carrinho, o carrinho levantava, caía na cabeça de outro, pequenito, porque há de todas as idades. Ou num grande ou... mesmo que fosse em mim... podia magoar, ter de levar para o hospital a criança ou o adulto ou a criança que ferisse, não é?! Nós temos que prevenir isso antes que aconteça o mal.”*

Interessa aqui observar o cuidado extremo com a proteção das crianças, que tolhe-lhes vivências de socialização, e tantos outros aprendizados, fundantes do melhor desenvolvimento humano. O conhecimento informal apropriado ao longo da vida pela assistente, associado ao notável senso de responsabilidade, é reverberado em normativas que condicionam o cotidiano escolar de centenas de crianças. O suposto de incapacidade geracional permanente, para o uso de brinquedos, atribui caráter de ilegalidade a objetos que estão incorporados à cultura infantil.

A vigência da norma, assertivamente defendida, indica coesão entre os profissionais das equipas educativas quanto ao critério de excluir brinquedos do mundo da escola.

Esta diretriz restritiva, que demarca fronteiras de legitimidade, acarreta a perda de direitos como a escolha e o uso dos artefactos que interessam à cultura de pares. Também estabelece limites fracturantes entre a vida dentro e fora da escola. Não são disponibilizados outros materiais, como os não estruturados, por exemplo.

Ainda que vigore uma ausência imposta de brinquedos, em nome do convívio, pacífico, os relatos da totalidade dos entrevistados são pródigos nas referências aos conflitos que povoam o cotidiano escolar. Convida à problematização o suposto de que manter uma barreira rígida para a entrada e uso dos brinquedos, no espaço institucional, faz acionar um dispositivo de proteção da integridade das crianças. Essa atitude reflexiva permitiria confrontar as vivências que as crianças protagonizam nos tempos livres, com as reais condições de tempo, espaço, ações educativas e organização da escola. Ainda, representaria uma possibilidade de reconhecer como inaceitáveis as carências de espaço e materiais, bem como para perceber as alternativas, por concretizar, de qualificação da estrutura física existente.

Princípios de desenvolvimento autonómico não pertencem efetivamente ao modelo atual de escola, e ao projeto educativo que patrocina.

9.4.1.4 – Papéis e práticas dos adultos nas regulações do ofício de criança e de aluno

Descreve suas funções como sendo de limpar; atender; lavar quadros, mesas, o piso, tirar e repor sacos de lixo, distribuir toalhetes de mão; papel higiénico; leite nas salas; ir para a entradas dos alunos as 9 horas; fazer fotocópias; tirar e/ou colocar o aparelho de uma aluna com necessidade especial; organizar o lanche das professoras; cuidar os corredores no horário do recreio, a entrada no recreio para não andarem dentro da escola, atender quem chega...

Diz que gosta muito das crianças e tenta dar o seu melhor com todas. “[...] *aqui na escola sinto-me mãe de todas as crianças.*”

Não lhe foi exigida formação específica para o trabalho que exerce. *“Eu nunca tive nenhuma formação, portanto, eu fiquei desempregada, foram-me buscar ao desemprego, ao fundo de desemprego, vim para a escola, o coordenador do conselho executivo perguntou o que é que eu fazia, quantos filhos tinha, se tinha filhos, disse que tinha três filhos, a resposta dele foi “se tem filhos, pronto, sabe lidar com crianças.”*

Um dos momentos de maior contato com essas ocorre nos recreios, quando exerce função de vigilância nos corredores, casas de banho, passagens de acesso ao interior/exterior, e pátios. “[...] *às 10h30 toca para o intervalo, fico no corredor a tomar conta dos miúdos para não fazerem barulho e não saírem a correr, não é(?!), tem que haver disciplina, senão começa logo o barulho e os meninos tem que haver regras porque sem regras... tem que haver educação e regras na escola. Porque senão se os meninos pequeninos não têm essas regras nunca mais as têm, não é?! Depois vou para o recreio, oriento, costumo ficar sempre ali na entrada, que é para não deixar os meninos subirem para as salas, para não deixar ir todos juntos para a casa de banho, têm de ir uns de cada vez, senão vão para a casa de banho e fazem asneiras...*”

No período da tarde sua participação direta com as crianças, destinada a garantir a observância das regras escolares, está relacionada não só ao recreio,

mas também ao início das atividades nas AEC. “[...] Toca para o intervalo às 15h30, orienta-se o corredor do miúdo, desce-se, vai-se para o recreio orientar os meninos, até às 15h45. Às 15h45 toca, orienta-se os miúdos até chegar os professores, orienta-se os miúdos, reencaminha-se para a sala, se não houver professores fica-se na sala com os meninos, enquanto chegar o professor ou se não chegar o professor fica-se com eles...”

Detalha a forma de ação que, geralmente, adota com as crianças. “Mas eu tento lidar sempre da melhor maneira. [...] Tentar resolver o problema, primeiro com a criança e depois... há dias que não pode ser com a criança tem de ser logo com os superiores, não é?! Outros dias que se tenta primeiro falar, eu tento sempre falar com a criança da melhor maneira, resolver o problema da melhor maneira. Eu no início, eu como tenho filhos, não é (?!), eu bastava falar uma vez, à segunda, já lidava de outra maneira se não me obedecesse, não é(?!), agora, estes miúdos é diferente, fala-se uma, duas, três e... Uma pessoa tem que tomar ou dizer, vou-te pôr de castigo, vais para o castigo, vou dizer à professora e eles então dizem assim “D.^a ... não diga que eu não volto a fazer” e, olhe o costume, a minha maneira de lidar com eles é assim, “hoje não digo, mas a próxima vez que tu me voltes a fazer a mesma coisa, eu digo!”. Tento lidar assim com a criança, alguns, pronto, não é preciso voltar a falar, mas há outros que é preciso dizer ao professor ou à coordenadora. Que criança nós temos que saber lidar com eles. Tem que, tem que se saber lidar, se é alguns tem que se falar alto, tem que ser agressiva, outros não, outros tem que ser meiga. Há aquelas crianças que não gostam de ser... que se fale alto com eles, que se assustam.”

É visível o compromisso com as funções assumidas, bem como o esforço para uma intervenção sensível junto as crianças. Na falta de formação profissional, recorre ao capital ético e moral que construiu ao longo da vida, mirando-se, especialmente em vivências como filha, mãe e como auxiliar, atividade desenvolvida inicialmente em outra escola. Espelha-se na ação educativa exercida junto aos filhos e a reproduz na escola: “[...] eu como tinha filhos em casa, foi de lidando com os meus filhos porque eu trabalhei noutros sítios, trabalhei no comércio, trabalhei na indústria durante [...] anos. Portanto, ...anos que estou na escola, portanto, eu já vinha também de casa... educar [...] filhos, portanto, eu falava com eles de uma maneira, se não desse era um castigo e o meu castigo em casa com os meus filhos era, o que eles gostavam mais era o que eu retirava. Eles aprendiam. Isso é regras

porque uma pessoa, tem que haver regras e em casa, eu então em casa, foi... o que eu fazia em casa, portanto, eu quando vim para a escola..."

O depoimento acima revela uma associação de práticas precedidas, ou não, por formação profissional específica para a educação da infância. Embora haja diferenciação nos discursos das auxiliares, são convergentes as linhas de ação com as crianças nos espaços de recreio, especialmente em casos de transgressão às regras. O castigo, através da retirada de processos que valorizam, o brincar, é recurso usual entre as equipas.

Em relação ao castigo observa que para alguns não basta ser retirado da brincadeira, porque ao virar as costas fogem. Nesses casos fala com o professor que *"[...] retira um dia ou dois de recreio."* A criança, ao invés de ir com os pares ao pátio *"Fica na sala a fazer... ou a escrever as regras "não volto a fazer esta asneira" ou fica a fazer os trabalhos de casa e fica a fazer um trabalhinho qualquer na sala porque ali na sala. Fica ali na sala de castigo."*

Encontramos aqui um critério comum nos procedimentos adotados pela auxiliar, no âmbito da educação dos filhos, e pelas professoras em relação aos seus alunos: punir a criança que transgredir pela restrição ao brincar, com o acréscimo de alguma tarefa escolar extra, para reforçar a carga da intervenção corretiva.

Ressalta o gosto pelas crianças e a permanente atenção às suas necessidades: *"[...] eu gosto muito das crianças, eu adoro as crianças, seja o que for. Tento dar o meu melhor com todos. Porque as crianças são o nosso futuro. Depois, também vejo, há aquelas crianças que são mais carentes do que outras, precisam muito de colo. Há crianças que precisam muito de colo, muito, e eu quando vejo essas crianças assim, que sei o problema delas, tento dar o meu melhor. Tento dar o meu amor, o pouco que tenho, pouco tempo que tenho para estar com elas, eu tento..."* Recorre a exemplos de mediações em situações delicadas, como quando mostram-se fragilizadas diante da perda de familiares próximos. Essas referências específicas, pródigas em exemplos, não serão aqui consideradas.

Toda a narrativa é perpassada por um discurso de sentido protetivo e de cuidado em relação às crianças. É movida por esse cuidado que procura os professores para dar ciência das suas percepções. *"Fala-se com os professores e digo que no intervalo a criança esteve assim e tenta-se falar com a criança e quando eu noto que as crianças, há dias que estão mais frágeis do que outros, eu nesse dia falo com a professora, levo a menina para a minha beira, faço um chá, converso*

com o miúdo, tento sair da rotina. Dar mais um bocadinho de conforto àquela criança porque acho que está carente naquele dia e acho que como mãe não faço... não sou mãe dela, mas aqui na escola sinto-me mãe de todas as crianças.”

Esse olhar idealizado sobre a própria função, cede lugar, no dia a dia da tumultuada rotina escolar, considerados os tempos-espacos de recreio e das AEC, a uma ação firme, e enérgica com as crianças. A sobrecarga de tarefas que desempenha, pormenorizada no início da análise, não deixa margens para um olhar mais demorado ao fazer infantil.

9.4.2 – Processos socializadores na escola

9.4.2.1 – Interações entre pares prevalentes na “forma” escolar

Observa que o que mais gostam as crianças é “*brincar as lutas*”, influência que atribui à televisão e à internet, entretanto não ressalta como frequentes os episódios de violência física no espaço escolar.

Destaca a maior integração das crianças de etnia cigana à escola, e observa que mantém-se o caráter de unidade étnica diante das adversidades. Não atribui responsabilidade pelo acréscimo de conflitos as mesmas, ponto de vista que difere do manifestado por alguns professores e colegas auxiliares. “*Eles agora já estão mais integrados, noto que agora já estão mais integrados, já não há... [...] eu achei graça porque lá estavam muitas ciganas e vieram para aqui e as meninas que vieram lá da escola de [nome da escola] não eram de etnia cigana. E então as meninas de etnia cigana tentaram começar a, como é que hei de explicar(?!), ser violentas e então as outras meninas não mostraram medo. Um dia chegou uma miúda de etnia cigana à minha beira e disse-me “D.^a “H”, porque é que elas não têm medo de mim?”, digo assim “como assim? Como é que ela vai ter medo de ti? Porquê? Não é de carne e osso como tu? Somos todos iguais, vai ter medo porquê?”, “porque eu sou cigana”, “tu és cigana e que é que faz a diferença entre seres cigana e ela não ser cigana?”, “é porque as meninas costumam ter medo aos ciganos”, “não! Agora já não. Agora somos todos iguais. Somos todos de carne e osso, somos todos humanos. Pretos, brancos, ciganos, somos todos iguais, chineses, ucranianos, romenos, somos todos humanos, aqui não há diferenças,*

portanto, tens que ver, tens que te habituar que somos todos iguais. Não tem que haver diferenças.”

Questionada sobre o processo de inclusão das crianças de diferentes etnias que estudam na escola, responde tendo por base somente as de etnia cigana – há um conjunto significativo em relação as demais – o que reforça a ideia da invisibilidade das demais crianças imigrantes. *“[...] quando há conflitos entre eles, ciganos, juntam-se mais. São mais unidos do que os nossos. Mesmo das próprias turmas, quando os miúdos da etnia cigana e os não da etnia cigana, são todos da mesma turma, quando há conflitos com outras turmas, os meninos da etnia cigana juntam-se turmas com os outros meninos, todos da mesma turma, para lutarem com os outros meninos. Eles quando se dão bem dentro da turma, eles juntos são unidos, a turma toda tenta-se unir e defendem-se uns aos outros, quando há confrontos entre outras turmas, aquela turma junta-se toda, sejam ciganos ou não. Eles defendem-se uns aos outros.”*

A narrativa da auxiliar é auto-referenciada e detalhista, entretanto fragmentada diante da diversidade e complexidade das interações no espaço escolar, assim conservada pelos processos de trabalho vigentes, de viés não participativo e dialógico. Reconhece a escola como campo de tensão permanente, configurado nas interações entre gerações que, também sob o seu ponto de vista, requer constante vigilância das equipas educativas.

9.4.2.2 – Conflitos entre pares: os papéis dos diversos protagonistas da vida na escola

Avalia há concentração de conflitos nos tempos de recreio, muitas vezes relacionados a divergências nos jogos com bola. *“[...] quem perde, quem ganha, é aquela, “ei, ganhei”, há sempre uns que reagem logo, é bater...”* Intervém de imediato. *“E eu vou logo à beira deles “não é assim que se resolve os problemas, hoje perdeste tu, amanhã ganhas tu, não é com violência que nós resolvemos o problema”, e digo sempre “ponde os olhos nessa África, nesse mundo onde há guerra, vós gostais de ver os meninos na televisão, com guerras? A perderem os pais, a perderem a família, não, pois não? Eu também não vos quero assim, nem*

vos quero magoados, não quero ir com vocês para o hospital. Eu não vos quero no hospital". E tento sempre dar a volta por cima."

A intervenção oral visa, num primeiro momento, a cessação do conflito. Exaltam-se crianças, adultos e, na sequência, é comum que castigos sejam determinados, não sem que um discurso educativo em formato de "sermão" ou de "pregação" apresente-se, comprometendo as possibilidades dialógicas.

Destina uma atenção especial e intervém nas lutas a brincar, na medida em que essas a impressionam e desagradam. *"Quando os vejo a lutar muito, eu não gosto, quando vejo a lutar muito, vou à beira deles e tento andar à roda com eles, fazer as brincadeiras que no meu tempo se fazia e eles até acalmam. Por exemplo, principalmente quando está a chover, o espaço é mais pequeno, é mais curto, eles andam ali todos uns em cima dos outros, então, tento brincar com eles, ou à roda, ou a dançar ou a cantar, principalmente os do 1º ano. Juntei ali um grupinho e comecei a cantar canções e eles ultimamente só vêm para a minha beira "D.^a "H", canta connosco!" e eu..."* Interpreta essa forma de agir das crianças como gosto ou aprovação a sua abordagem.

Os desentendimentos iniciados no recreio tem, por vezes um longo desenrolar: *"[...] quando eles vêm... pegados da hora do almoço e não resolvem o problema antes de entrar para a sala de aula..."* Nesses casos a resolução é mediada pela professora em sala de aula, se informada por uma das partes, por um dos seus colegas docentes, ou mesmo por uma das auxiliares que tenha presenciado o conflito. *"[...] nós como funcionárias temos que estar sempre atentas, não é(!) e falamos com eles, para resolver, depois fala-se com os professores, para os professores resolverem os problemas."*

Trata-se, provavelmente, da auxiliar mais respeitada pelas crianças, e pelas colegas de equipa, o que resulta de fatores como tempo de serviço na escola – as demais, contratadas pela associação de pais e pela empresa municipal apresentam alta rotatividade –, ampla gama de funções desempenhadas; idade; estilo pessoal rigoroso, dinâmico, atento e assertivo, etc.

Do seu ponto de vista *"[...] há aqueles meninos que respeitam quando veem um adulto, há outros que não. Continuam a fazer as asneiras."*

Observações no contexto confirmam a ação constante e de caráter legalista, dessa assistente, nos corredores, pátios e demais espaços escolar. De modo geral, as crianças mantêm-se atentas para evitar que transgressões e conflitos sejam por

ela percebidos, porque preveem uma ação disciplinadora imediata, com provável implicação sobre os tempos livres. Também temem que as informações sejam levadas aos professores e, na sequência, aos encarregados de educação.

9.4.2.3 – Comportamentos de bullying: a (in)visibilidade do fenómeno

Faz referência a práticas de maus-tratos, e de dificuldades criadas por alguns dos pares, sobre as crianças que são novas na escola.

Considera agressores “[...] os que pensam que são mais fortes. Os que pensam que são mais fortes tentam fazer isso, mas eu geralmente, eu quando vejo uma criança nova na escola, tento saber, tento proteger aquela criança e saber se há isso ou não, quando me apercebo disso, chamo a atenção ao professor, comunico aos professores e tento resolver o problema. Porque eu sofri, eu quando andei na escola eu sofri bullying... e foi muito complicado e portanto, eu como passei por isso, como passei por isso, como sou mãe, como sofri, eu não gosto de ver os outros sofrer e tento sempre defender o ponto mais fraco.”

Considera que é dever e função da equipa “estar atenta aos miúdos.”

Entende que há bullying “[...] quando eles não gostam daquela criança, é juntar-se um grupinho deles e... ou bater ou afetar verbalmente. Isso na criança, psicologicamente... fere muito, fere muito a criança. Depois ela... depois a criança não se sente à vontade na escola e depois, psicologicamente, não pode dar o rendimento que deveria dar.”

Refere um caso de bullying contra “uma miúda que veio nova.” Nessa situação interveio, chamando a atenção dos agressores, comunicou à professora que apurou o olhar sobre a situação.

9.4.3 – A dimensão lúdica das crianças na escola

9.4.3.1 – A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar

Identifica como atividades preferidas, de meninos e meninas, as lutas e jogos com bola. Intriga-se com as lutas constantes protagonizadas, em brincadeiras pelas crianças mais novas. *“Porque os pequenitos é só lutas, só lutas e eu digo para não lutarem e eles dizem que gostam, que não magoam.”*

As imagens de crianças em lutas são-lhe intoleráveis, porque não dissociadas da violência física com a intenção de causar dano, mesmo que sejam as próprias a tentarem esclarecê-la quanto ao caráter lúdico da ação. Responsabiliza a televisão pela influência violenta, determinante ao gosto pelas lutas.

Se, por um lado, tem dificuldades para aceitar manifestações da cultura de pares, reconhece que as crianças não brincam o suficiente. Neste aspeto, a entrevista não permite clarificar se a referência é exclusiva ao tempo espaço escolar.

9.4.3.2 – Práticas e interações que configuram a experiência quotidiana de jogo e brincadeira na escola

Questionada sobre os tempos de brincar na escola, faz referência aos três recreios diários. Aprova a *“meia hora de intervalo”* da manhã, e tem dúvidas quanto a se tratar da melhor decisão o desdobramento em dois intervalos, de um quarto de hora, no período da tarde – das 15h30 às 15h45 e das 16h30 às 16h45. Após as 17h30, horário de término da última aula, algumas crianças permanecem nas Atividades de Tempos Livres – ATL, até as 19h00. Em dias de bom tempo ocupam o pátio, e nos demais a sala polivalente, também a área coberta e semi-aberta.

A escola não disponibiliza materiais para uso no recreio. *“Eles é que trazem as cordas, têm as macacas desenhadas no recreio, têm o espaço para eles trazerem as bolas e jogarem à bola. É o que eles têm.”*

Percebe como complicada a situação em dias de chuva: *“[...] o espaço é mais pequeno, fica mais complicado. Então, há professores que ficam na sala com os miúdos, não é(?!), deixam pegar no computador para não se juntarem todos no espaço, para não haver... para terem mais espaço para brincar. Os do Jardim já ficam no corredor. Porque também são crianças mais pequenas e os outros, geralmente, mesmo os professores, quando está mau tempo já ficam na sala, já brincam de outra maneira na sala.”*

Brincar na sala configura uma rotina, na vida das crianças dessa escola, considerando-se as temporadas prolongadas de chuva, especialmente no inverno.

9.4.3.3 – A prática educativa e o capital cultural, social e corporal lúdico da infância: regulações sobre o corpo da criança e transgressões como respostas individuais e coletivas

Intervém nas situações de jogo e de brincadeira, ao constatar transgressões às regras escolares. No caso dos jogos de luta, para os quais a tolerância é variável aos padrões do adulto que os observa, procura introduzir outras atividades. *“[...] tento andar à roda com eles, fazer as brincadeiras que no meu tempo se fazia, e eles até acalmam.”*

Diz levar adiante, nos dias de chuva, iniciativas junto às crianças, especialmente com as do 1º ano: *“[...] tento brincar com eles, ou à roda, ou a dançar ou a cantar, principalmente os do 1º ano. Juntei ali um grupinho e comecei a cantar canções e eles ultimamente só vêm para a minha beira “D.^a “H”, canta connosco! e eu...”* A exemplo das narrativas de outras entrevistadas – educadora, professoras e auxiliar –, atualiza vivências lúdicas com as crianças que tenham tido a sua participação, como forma de atribuir-lhes uma regularidade reconhecida como necessária, todavia nem sempre efetivamente mantida. Esse seu desejo, ou intenção para interagir ludicamente, esfuma-se nas práticas repetidas, ou mesmo automáticas, de propósito disciplinador e punitivo.

As iniciativas estendem-se a não permitir a utilização de determinados brinquedos, como carrinhos de metal e “piões” nos espaços de recreio, por considerá-los potenciadores de perigos às crianças: *“[...] eles traziam aqueles brinquedos, (7:40) os piões e lançavam para aqueles bancos, ora bem os miúdos a brincar e eles lançavam, aquilo ia e batia nos miúdos, feriam. Chamava a atenção dele “não podes”, “ai o Professor deixa” ou “a mãe deixa”, eu dizia “não, a mãe aqui na escola, a mãe não manda. Aqui na escola tens de obedecer ao professor e à funcionária”. Então, eu comunicava ao professor, o professor conversava com o menino...”*

Durante as observações nos espaço de recreio foi possível constatar que o uso desses piões, repaginados e denominados “beyblades”, é permitido às crianças do pré-escolar, e despertam sempre grande interesse dos pares do 1º CEB.

O rigoroso controle da auxiliar, com vistas à proteção das crianças, estende-se a outros brinquedos, também proibidos no espaço escolar. *“Não podem porque se todos trouxessem um brinquedo deles, como também aqueles carrinhos de ferro que havia, lançavam, lançavam o carrinho, o carrinho levantava, caía na cabeça de outro, pequenito, porque há de todas as idades. Ou num grande ou... mesmo que fosse em mim... podia magoar, ter de levar para o hospital a criança ou o adulto ou a criança que ferisse... Nós temos que prevenir isso antes que aconteça o mal.”*

Num contexto em que riscos são salientados, resta desconfiar que a permissão para o uso de bolas, também levadas de casa pelas crianças, possa ser temporária.

PARTE IV – CONCLUSÕES

CAPÍTULO X – CONCLUSÕES

10.1 – Ofício de criança e ofício de aluno – a sobreposição do binarismo invisibilizar e inviabilizar a criança para instituir o aluno

Os esforços prospectivos no campo de investigação dão vida a um denso e amplo corpo de leituras contextualizadas do cotidiano escolar de mais de duas centenas e meia de crianças. Permitem além de um diagnóstico preciso da vida escolarizada desse conjunto, a identificação de tendências, considerando-se a abrangência da amostra, com participantes do pré-escolar, do primeiro e terceiro anos do 1º CEB.

A escuta dessa polifonia de vozes de crianças e de adultos, considerados na sua singularidade e na regularidade de um coletivo, associada a minuciosas e sistemáticas observações no terreno, conteúdo permanentemente confrontado com a literatura produzida a respeito, resulta num material que convida a questionar, bem como compromete com a indicação de alternativas. Essas últimas inscrevem-se, neste trabalho, com pronunciada evidência da necessidade de ruptura com paradigmas e práticas que sustentam o atual modelo de organização da escola, o seu currículo e, especialmente, os expedientes relacionais intergeracionais adotados, pelos adultos, para a educação da infância.

Nesta, como nas demais categorias de análise, os participantes, evidenciam um cotidiano institucional permeado de contradições, do qual resultam tanto iniciativas autorais das crianças, diante dos estranhamentos aos direitos e necessidades não garantidas, concretizadas em ações transgressoras, que as levam a transpor os limites da normatividade vigente, quanto a acomodação à tradição escolar, notadamente pelos adultos.

Na busca de pontos convergentes e de especificidades nos exercícios do ofício de criança e de aluno, os processos educativos da pré-escola e da escola são aqui confrontados e revelam, simultaneamente, ruptura e afirmação da cultura escolar. Indicam a urgência do novo e apresentam uma profusão de mecanismos de conservação do já instalado. Expressam a necessidade da ousadia transformadora, entretanto também são sustentados por argumentos justificadores de uma condição de impotência para a cidadania, portanto para efetivar funções reconhecidas como

legítimas. Acima de tudo revelam uma organização societal ancorada num paradigma quantitativo, que anuncia a universalização da educação para a infância, dissociada de critérios de qualidade. O mínimo é transformado em teto, a partir do que se faz usual a oferta de espaços e processos educativos contrários à afirmação do que é próprio das culturas de infância. Nesse espectro identifica-se a desvalorização das linguagens expressivas; o disciplinamento automatizado da linguagem corporal; a restrição da mobilidade, das iniciativas de intervenção e de participação nos diversos tempos e espaços escolares; das ações vocacionadas ao jogo, à brincadeira e às interações com os pares, entre tantos outros cerceamentos arbitrários às manifestações espontâneas de entreajuda, autonomia, experimentação, testagem e demonstrações de hipóteses.

Instituir o ofício de aluno com base numa relação de controlo e de restrição representa um boicote autoimposto às funções e finalidades da escola. Se essa prática autofágica é assim reconhecida, nas narrativas de docentes e auxiliares, é também verdade que não há o correspondente em iniciativas de enfrentamento a essa cultura radicada na negatividade, ou em esforços sistemáticos para qualificar o projeto educativo vigente.

Essas iniciativas na cultura institucional, ainda em área utópica, diriam respeito à aceitação e ao reconhecimento do sujeito individual e do sujeito social; estariam articuladas com a ideia de direito, de participação e de empoderamento das crianças. Priorizariam processos de pertença a uma comunidade escolar, explicitados na expressão da voz singular, autoral e plural, considerada a estrutura social geracional. Trata-se de acordo com Thomás (2012), na análise à obra de Honneth (2003), de dar vida a uma cultura institucional implicada num ética do amor, da amizade, do respeito, da estima e da solidariedade.

O conjunto de conteúdos produzidos revela uma escola a serviço de um projeto de raiz, com recurso a um método racional para operar um ensino de massa – o desdobramento do ideal pansófico, defendido por Comenius (2006) “ensinar tudo e todos”, reforçado pelo faça-se “ao mesmo tempo” -, assente na ordem; na transmissão da cultura; na sequenciação e gradualização das formas de saber; na transmissão unidirecional e na avaliabilidade concentrada na escrita.

Evidências de um modelo conservador, pouco sensível ao ofício de criança e coercitivo no que institui como ofício de aluno, instigam a interrogar, a desejar e pensar outras perspectivas, bem como uma identidade institucional alicerçada em

processos educativos não dicotômicos, mais orgânicos de produção da cultura, de socialização e de aprendizados.

A disciplina fabril do passado, identificável na escola do presente, ainda que no caso do pré-escolar tenha sido superada a ênfase histórica da guarda e do cuidado, tratada em profundidade por Cardona (1997), não permite, efetivamente, processos educadores isentos da invasividade e da verticalidade que concentram poder de forma unilateral e, pautam as relações entre adultos e crianças.

Pressões para a escolarização tão antecipada quanto acelerada da infância, promovem o estreitamento brutal dos espaços de exercício do ofício de criança, bem como da afirmação de uma identidade geracional. Subtraem o livre brincar, interditam relações diretas com a natureza, na medida em que ambientes artificializados predominam na escola e, determinam um regramento de proteção excessiva, com notada aversão ao risco.

Essas contradições condicionam a produção cultural das crianças, entretanto não descaracterizam sua forma de participação social. A brincadeira, a interatividade, a corporeidade com suas funções de linguagem, relação, experimentação, interação, transgressão e resistência, mantém-se enquanto manifestação genuína ou forma privilegiada de cultura infantil.

Observa-se uma participação autoral que é também consonante com a normatividade institucional. Essa resposta reprodutiva interpretativa das crianças aos condicionantes de normatização da sua categoria social geracional cumpre, simultaneamente, funções de resistência e de adaptação cultural. Articula e equilibra as relações entre as lógicas da escola e da infância.

O ingresso no 1º ano faz-se decreto distintivo entre “bebés” e alunos. A justificação de que no 1º ano não se pode ter brinquedos em sala de aula, porque só os bebés os têm apresentada por um menino, - “[...] *claro que não temos, nós não somos bebés*.P2♂7G1 -, não representa apenas conformidade com as mudanças de tempos, espaços e ações, antes sinaliza uma aproximação, um emparelhamento com as lógicas de uma segunda geração. Movimento que não se opera num toque de magia ou de forma passiva, porque através de ações reiteradas as crianças atribuem outros sentidos e funções a materiais e objetos, transformando-os, instantaneamente, em brinquedos e meios de brincadeiras, na sala de aula ou nos momentos de recreio. Não deveria ser motivo de espanto aos adultos,

“especializados” no ensino de crianças, a presença do brinquedo nas diversas fases da construção das suas relações sociais (Sarmiento, 2004).

Não é pacífica a relação da escola com o mundo dos brinquedos. Rotulados como potencializadores de conflitos entre os pares, como dispersores da atenção infantil diante do que realmente interessa, quando não provocadores de atritos entre equipe escolar e encarregados de educação, não são permitidos, salvo exceções. Desconhecidos pelos adultos que detém o poder de decisão institucional, nas possibilidades positivas que podem conter, porque prevalecem leituras superficiais e definitivas, feitas à distância, sofrem uma interdição prévia.

Educar para o uso é certamente mais interessante, do ponto de vista da formação cidadã das crianças, do que bani-los. A imposição da regra proibitiva é inadequada não só por invisibilizar o gosto, incansável, das crianças para levar brinquedos à escola, claramente dado a conhecer aos profissionais, mas especialmente porque essa decisão é apresentada no início do ano e, permanece sem ser problematizada. Guia-se pelo pressuposto de uma incapacidade infantil permanente - na medida em que a regra não é revista -, para gerir elementos do seu universo cultural, em outros espaços que não o doméstico.

Conhecer em profundidade o universo de escolhas, interações e destinações dadas aos brinquedos pelas crianças, bem como desenvolver mecanismos para atualizar continuamente esse conhecimento é pré-requisito às decisões institucionais. Essas, se não forem um exercício educativo responsável, serão decisões de conveniência à geração gestora.

A omissão institucional agrava-se com a desfasagem crônica das experimentações e construções autônomas que, efetivamente, são garantidas às crianças em relação a sua potencia criadora. Todos os esforços concorrem para assinalar a regra da intocabilidade dos poucos elementos naturais que estejam ao alcance nos recreios, também de outros, transformados em suporte da brincadeira, como paredes, poças d'água, fragmentos de cascas de árvores, galhos...

Ao tempo em que há referência à restrição de brinquedos considerados indutores de atos violentos, há o relaxamento de preocupações dessa natureza quando as crianças são levadas a assistir filmes na pequena sala da componente social. Utilizam-se DVDs do pequeno acervo da escola ou, em boa parte das vezes, os que estão disponíveis, levados pelas crianças. Essa rotina, fundamentada em

conveniência mais que em uma intencionalidade educadora é representativa das contradições institucionais.

Identifica-se entre os múltiplos condicionantes da infância do presente, o alargamento do horário escolar, instituído para ser um facilitador da organização familiar, na sequência da inserção dos encarregados de educação no mundo do trabalho. Rotinas diárias, que podem ultrapassar as dez horas, nos limites apertados da estrutura física, do que permitem os adultos, e do alcance das pequenas transgressões a esse cerceamento da autonomia, não são problematizadas, não são objetos da curiosidade docente, portanto não podem ser aprimoradas na perspectiva do bem estar superior das crianças. Deveriam sê-lo pelo coletivo de profissionais que organiza e implementa o projeto educativo, o que implica intencionalidade sustentada em conhecimento concreto, detalhado e, contextualizado das crianças, das suas especificidades – reais e não do senso comum – e da cultura que produzem, quando em interação com os pares.

A totalidade de profissionais que atua na escola tem atribuições diretas com as crianças, entretanto, nem todos tem sólida formação pedagógica. Impressiona o puzzle funcional montado, nesse as funções delimitadas para cada equipa são estritamente seguidas por docentes e funcionárias, numa ordem institucional solidificada, a prova de divergências, conflitos, contradições internas, e especialmente das infundáveis manifestações das crianças que confirmam a insensibilidade institucional aos traços constitutivos das suas culturas, a renitente resistência à participação infantil, bem como práticas quotidianas de exclusão social.

Nessa dinâmica organizacional polarizada, compete aos docentes desenvolver o currículo e manter a disciplina nos tempos e espaços de aula, no que contam com autonomia. Estilos pessoais de trabalho afirmam-se sobre um projeto institucional, embora seja evidente o compromisso comum com as habilidades dos alunos requeridas para o ano subsequente. A educadora da pré-escola regula o ritmo de trabalho consoante às expectativas da professora do 1º ano do ciclo de educação básica e, na sequência, cada professora o faz com base no conjunto, de conhecimentos e competências, adotado como requisito ao ingresso no ano seguinte. Um processo definido por padrões prévios, alheado das crianças concretas e de seus mundos sociais.

Às assistentes e auxiliares das três equipas que atuam na escola cabe, entre funções diretamente relacionadas à higiene, organização do espaço e a alimentação

das crianças, monitorar e proceder aos encaminhamentos necessários para manter a normatividade, constituída pelo conjunto de comportamentos aceitáveis na instituição. Punições são aplicadas, quando frustradas as expectativas de observância desse regramento.

Vigora um código de ética entre as equipas, instituído com clara delimitação hierárquica. Os limites da ação de cada profissional são rigorosamente observados, especialmente pelo grupo de auxiliares. Dessa forma, situações com potencial de implicações para outros tempos e espaços da vida escolar são imediatamente comunicadas às docentes. Considerando que os tempos livres e o almoço no refeitório são geridos pelas auxiliares, episódios relacionados a conflitos e transgressões nesses momentos da rotina escolar, tem relevância na pauta das comunicações com as professoras.

Não são observados momentos de diálogo interno nas diferentes equipas, ou entre as mesmas, para abordar possíveis vinculações da organização da escola com repercussões nas condutas e comportamentos das crianças. Essa cultura organizacional favorece o continuísmo de práticas educativas, aplicadas a um contingente de crianças, submetido por até sete anos aos limites desse funcionamento institucional.

Um quadro de rotinas sem vazios, ou com uma grade de tempos livres circunscritos ao mínimo pode sugerir, para observadores externos, uma instituição que planeja detalhadamente seus processos educativos e, os qualifica pela avaliação contínua. Entretanto, acompanhar sistematicamente o dia a dia da escola permite identificar elementos dissonantes a essa leitura positiva.

Vivências em aulas e nos recreios, considerado também o tempo de almoço no refeitório, são orientadas primeiramente para garantir uma organização funcional da escola, nas onze horas e quinze minutos de trabalho diário, ao longo dos cinco dias úteis na semana. Funções e atribuições são loteadas entre as equipas educativas. Não são percebidas dinâmicas para articulá-las e atualizá-las, continuamente, com vistas à garantia das melhores condições ao exercício do ofício de criança e do ofício de aluno. Afirma-se assim uma instituição fragmentada, contraditória, conservadora e que sabota-se.

Professoras e educadoras, radicadas num imaginário clássico, resistem ou rejeitam as funções mais recentes assumidas pela escola, tais como a Componente de Apoio à Família, e as Atividades de Tempos Livres, também as formas e os

meios de respostas a essas demandas. Mantém-se um questionamento ruminado, na medida em que a leitura crítica do contexto não repercute em iniciativas de transformação.

Equipas de assistentes e auxiliares, renovadas parcial ou integralmente em ritmo constante, porque vinculadas à Associação de Pais ou à empresa municipal contratada pela Câmara, e neste caso dependentes das regras de execução local das políticas públicas voltadas à reinserção social e à requalificação para o mercado de trabalho, são reféns de uma rotatividade pouco favorável ao senso de pertença à comunidade educadora. Formação em serviço, e reuniões sistemáticas com as equipas docentes, para planejar de forma participativa, são lacunares nesse contexto. A comunicação entre equipas regula-se por demandas objetivas, cuja pauta é preenchida, frequentemente, pelas narrativas de atos transgressores das crianças, nos tempos e espaços que transcendem a sala de aula. Definições sobre os registos documentais das produções culturais e dos mundos sociais, construídos pelas crianças, passam ao largo dessa agenda de trabalho.

Além do desafio de entendimento interno entre equipas de auxiliares, há que ser observado o estatuto social binário na constituição das equipas docentes. Ausenta-se uma tradição dialógica e de trabalho conjunto entre os professores de tempo integral e os horistas, responsáveis pelas Atividades de Enriquecimento Curricular – AEC.

Esse arranjo é gerador de desconforto e estranhamento, especialmente aos professores e educadores do quadro dos profissionais da escola, confrontados com uma nova organização da instituição. Terceirização de responsabilidades por parte da família, e sobrecarga de responsabilidades - num contexto de insuficiência de recursos de toda a ordem, vinculado à política de austeridade -, são alguns dos argumentos invocados para revelar o mal estar e a insatisfação perante essa reconfiguração de responsabilidades institucionais e profissionais.

Diante de um quadro de crise nacional, propício ao fenómeno da baixa natalidade, que condiciona o funcionamento de escolas e a continuidade do trabalho de seus profissionais, a ideia de inovação; de reivindicação; de reinvenção da forma escolar; de proposição e de qualificação dos processos individuais e coletivos é secundarizada, rotulada como demasiada, perigosa, ou utópica.

Pequenos e diários descontentamentos, das fragilidades individuais às institucionais e, das que as transcendem, são tratados na informalidade, não

ascendem à mesa de diálogo, de planejamento e de trabalho conjunto, o que incrementa ainda mais a insatisfação e o distanciamento entre equipas. O continuísmo das dinâmicas institucionais, pela acomodação, mostra-se como faceta forte de cada uma, e da totalidade das equipas profissionais que atuam na escola.

Ao tempo que a percepção da necessidade de qualificação dos processos patrocinados pela escola é apresentada, boa parte das vezes com a atribuição de responsabilidades a terceiros, – governo, Estado, ministério, Câmara, encarregados de educação, televisão, famílias e crianças de etnia cigana... (brasileiras e romenas em menor grau, porque são poucas no contexto), emerge subjacente à dificuldade em assumir a autonomia possível, desejada, entretanto não reconhecida nas possibilidades concretas de organização da escola, do currículo e, essencialmente, da resignificação do conceito de infância e, do legítimo exercício do ofício de criança, da pré-escola à escola.

Essa paralisia que impede a qualificação dos processos de trabalho, e o pleno cumprimento das finalidades da escola pública, avança aos demais segmentos e faz-se perceber claramente nos discursos das crianças que, entretanto comunicam com clareza - quando exercido o direito à voz -, uma leitura autoral dos processos de vida que lhes dizem respeito. Sobre a escola, identificam-lhe as contradições, reconhecem-se parte das mesmas e indicam alternativas, desconhecidas pelas profissionais das diferentes equipas, na medida em que a escuta desses cidadãos é anômala ao campo das relações intergeracionais. O princípio da participação é sobreposto pela lógica da transmissão de cultura, que ignora a voz e outros direitos de uma categoria social geracional não dominante.

O discurso das crianças da pré-escola, do 1º ou do 3º ano, inicialmente alinhado com o dos adultos, desconstitui-se do ventriloquismo com que é apresentado no primeiro momento das entrevistas, para logo reconciliar-se com a própria voz. Apresenta-se, por vezes cuidadoso na tentativa de buscar aspectos conciliatórios com a lógica adulta, por vezes liberto dessa referência e, em alguns momentos questionador das versões, decisões, atitudes, práticas e leitura de mundo de professores e auxiliares.

No quotidiano escolar, crianças das três turmas e de diferentes idades, observadas e entrevistadas, mostram capacidade de reinvenção da normatividade escolar, estabelecida para o ofício de aluno e para o ofício de criança. Em sala de aula contornam obstáculos à mobilidade e às interações com os pares. Lançam mão

a estratégias, como embutir iniciativas ao que sabem ser permitido no exercício do ofício de aluno: indicam à professora que vão afiar o lápis, levar algum resíduo à lixeira, deslocar-se à secretaria da mesma para esclarecer dúvidas ou mostrar o trabalho feito, entretanto na base da iniciativa está a necessidade de conferir, comparar, mostrar, observar, pedir ou dar ajuda e compartilhar, com os pares, as atividades realizadas.

Compartilhar evidencia-se como motivação marcante das crianças, da pré-escola ao 3º ano, nos processos do fazer e do aprender. Nada indica que apareça como característica contrária aos aprendizados e ao desempenho escolar, entretanto, a exceção do trabalho docente da educadora em grande parte dos momentos de aula, é interpretada como conduta a ser cessada, desestimulada e suprimida pela intervenção vertical, assertiva e, não raro, associada à ameaça de castigo se não cessada de imediato.

Buscar a reciprocidade do olhar dos pares na realização das atividades em aula faz-se uma iniciativa transgressora, e de superação ao trabalho solitário e competitivo, especialmente no 1º CEB, da qual não declinam as crianças. Ainda que seja mantida a resistência ao “individualismo institucionalizado” (Beck e Beck-Gershein, 2003), ao longo da escolarização, esse processo de socialização passa ser manifestado pela cultura de pares, não por imitação ou por apropriação direta (Corsaro, 2002), na medida em que há uma reprodução autoral ou criativa. Influenciam-se mutuamente nas formas de exercer o ofício de aluno; nos desempenhos, e nas estratégias transgressoras para atribuir identidade social geracional às possibilidades de ser aluno e de ser criança na escola.

Nas ousadas e persistentes transgressões, quando encontram alternativas para partilhar as formas próprias de desenvolver a atividade orientada pela educadora/professora, no caderno, no livro ou em folhas; quando buscam uma avaliação sincera dos pares para o que já foram capazes de realizar ou mesmo quando a manifestam, administram com autonomia e eficácia o tempo, e mostram-se hábeis gestores ao distribuir a atenção entre os temas acadêmicos e outros que lhes interessem. Esses testemunhos diários de capacidade para uma ação influente nas decisões não contam com receptividade docente, pelo que são mantidos invisíveis, assim como a viável e necessária conciliação de ofícios. Quanto a esses evidenciam as crianças, através de um testemunho orgânico, são favoráveis um ao outro e não sobrepostos ou excludentes. Há uma centralidade interativa nos modos

de ser e estar das crianças (Corsaro, 1997), um potencial social não percebido na potência de aprendizagem que contém, no seio de uma instituição justificada em nome do melhor desenvolvimento da infância.

Reconhecer-se como aluno é um valor social prioritário às crianças e, supera a conformidade ou mesmo a obrigatoriedade em sê-lo. Há uma ideia pré-concebida de auxiliares, educadoras e professores, de que o ofício de aluno forja-se pela afirmação da autoridade adulta e da regulação sobre a autonomia infantil. Em igual intensidade não vigora o sentimento de confiança básica, dos adultos, no envolvimento e compromisso de cada criança com o êxito nas atividades escolares, ainda que haja por parte dessas uma profusão de gestos esforçados para conciliar os próprios desejos com as decisões docentes. A impossibilidade de construir um diálogo comum entre as gerações (Mannion, 2007), limita o campo conceitual e de informações das crianças, bem como condiciona a sua capacidade de tomar decisões. É no corpo desse diálogo com os adultos, anêmico na escola, que se afirma – ou deveria – a voz de uma categoria apta a falar, entretanto subestimada pelas especificidades que apresenta.

Salienta-se que, no contexto, o alcance da participação formal das crianças em aula mostra-se vinculado ao reconhecimento que lhe é atribuído pela professora/educadora, numa valoração – notadamente meritocrática –, regulada por critérios subjetivos e não interrogados quanto à forma e as implicações.

No desdobramento dessa (im)possibilidade, a ausência de práticas de registos diários, atentos e fidedignos aos processos vivenciados, tendo como eixo a garantia das vozes das crianças e o alargamento das possibilidades do ofício de criança através do exercício do ofício de aluno, permite distorções pedagógicas, como a “participação privilegiada”, de um grupo que não corresponde ao todo, nas três turmas. Esse roteiro previsível e seletivo de manifestações, restritas na medida em que pertencem sempre aos mesmos participantes, determina papéis e retém em nível superficial os conteúdos abordados. Isto porque os questionamentos apresentados às crianças comunicam claramente as expectativas de respostas, são artifícios de aparente participação democrática, radicados em uma racionalidade com força para tornar rarefeitas as possibilidades de libertar a curiosidade, as hipóteses tão autorais quanto competentes, na alternância e na conjugação do ficcional e do real. (Brougère, 1998)

Pertence às crianças, das três turmas, a característica da atenção flutuante, talvez melhor representada pelo termo mobilidade da atenção, que não se apresenta como impeditiva da aprendizagem, ainda que assim seja entendida. A imersão no contexto permite considerá-la uma condição que abrange; garante a diferenciação – o detalhe e o todo; equaliza prazer e esforço; preserva uma curiosidade lúdica espontânea e a impulsiona em direção às ações previstas no processo de aprendizagem formal.

O notado esforço conciliatório, no exercício de ofícios, explicitado nas iniciativas das crianças do pré-escolar, do 1º e do 3º ano, ainda que o contexto para tal seja adverso, rompe com o pressuposto do inevitável enfrentamento intergeracional na escola e, desnaturaliza o protagonismo opositivo atribuído às crianças, como se tratasse de uma característica geracional.

Há que serem consideradas as facilitações para essa tensão entre ofícios, respaldadas pelo exercício unilateral e vertical de poder, de uma cultura em relação à outra. É assim que à leitura de não observância ao regramento vigente, segue-se o expediente corriqueiro de comprometer um direito valioso à criança: o livre arbítrio nos tempos livres, entre outras reduções das liberdades.

Cortar, impedir, reduzir, retirar o direito aos tempos livres é uma das ações “educativas” mais utilizadas pelas diversas equipas, diante de condutas avaliadas como inadequadas em sala de aula, no refeitório, casas de banho, corredores ou no pátio.

Auxiliares que acompanham os recreios assumem função policalesca, pairando a ideia de que o pátio e espaços externos representam o ponto de encontro de uma legião de pequenos bárbaros, movida pela impulsividade, imaturidade social, falta de limites e influencia nociva, absorvida da programação televisiva, de jogos eletrônicos, quando não da família, especialmente se pertencente à cultura étnica não nativa.

Meninos e meninas, das diferentes turmas, acreditam ser necessária a presença de adultos nos recreios. Ressaltam, entretanto a inadequação de práticas invasivas, como a contenção física, o uso exasperado da voz, a imposição de atividades supostas como lúdicas – que entendem como autoritárias e castradoras da livre escolha –, e a recorrente incoerência na quantificação do tempo de castigo, em minutos, horas e dias, invalidada por desleixo no acompanhamento.

Punir e castigar aparecem nas narrativas, de crianças e de adultos, bem como nas observações de campo, como formas características e familiarizadas de exercer o poder. São elementos recorrentes nas decisões relacionadas a conflitos e a julgamentos morais dos pares crianças. A delação de colegas que transgridam em sala de aula, ou nos demais tempos e espaços escolares, evidencia a aproximação com essa lógica da cultura adulta, amplamente praticada na escola. Ao sustentar um modelo farto em elementos de dominação e de submissão, a escola para a infância descuida de processos dialógicos, da “conversação” (Graham e Fitzgerald, 2010), que compreende a produção de significados compartilhados mutuamente.

Nota-se também uma forma escolar enrijecida, incapaz ou indisposta para reconhecer as especificidades dos subgrupos etários, de tal forma que exigências às crianças do 1º ano são feitas na configuração de uma rutura abrupta com as vivências dos três anos de jardim de infância, que antecedem o ingresso no 1º CEB. De cidadãos de direitos, com uso quase exclusivo do pequeno parque infantil, passam a ser vistos como intrusos ou invasores, não mais aceitos porque representam riscos aos pares mais novos.

Ingressar no 1º CEB representa um novo e complexo estatuto social, com ganhos de mobilidade no pátio e interditos socializadores. É preciso, de um momento ao outro, saber-se um perigo potencial, uma ameaça às crianças mais novas, bem como apagar o histórico de proximidade e afinidade, o gosto pelo brincar nos baloiços, escorregas... Isto agora são coisas para “os pequeninos ou bebês”.

Em sala de aula, esvazia-se o valor e o sabor da experiência de atividades em grupos, com direito à mobilidade e à liberdade de escolha. Dá-se a iniciação num sistema de trabalho exaustivo, distribuído e delimitado no tempo, por áreas do conhecimento. Não bastasse ignorar que para a criança o sentido da experiência precisa atravessar o corpo – defesa feita por autores de diversas vertentes –, (Benjamin, 1993; Buytendijk, 1974; Caillois, 1990; Chateau, 1987; Decroly & Monchamp, 2002; Freire, 1997, 2003; Lapierre, 1988; Lapierre & Aucouturier, 2004; Le Camus, 1986; Maturana, 2004; Medina, 2004; Piaget, 1978, 1979; Santin, 1987, 2001; Sérgio, 1987; Vayer, 2007; Vygotsky, 1987, 2007; Wallon, 2007 ; e Winnicott, 1975), a diversidade das áreas semiabertas no espaço da sala de aula, é substituída por um espaço aberto, onde domina onipresente figura da professora e a dependência a mesma. Corpos dóceis, capazes de suportar sentados, por horas seguidas, passam a ser pré-condição, para cumprir com êxito o ofício de aluno.

Concorrem para formatar esse perfil, pressões homogêneas, especialmente do 1º ao 3º ano - intensificadas nesse último -, para a adoção de comportamentos tidos como exemplares ao exercício do ofício de aluno, a exemplo da troca “espontânea” do recreio pela realização de atividades acadêmicas em sala de aula.

Concentra-se no projeto arquitetônico, alheio aos longos períodos de chuva, e ao confinamento implicado às crianças, com restrições de toda a ordem, outra evidência da inadequação da escola na perspectiva da criança concreta, que nas suas formas de pensar e comunicar não prescinde da linguagem corporal.

Todos os profissionais entrevistados reconhecem a desproporção das áreas cobertas, para uso nos tempos livres, em relação ao número de alunos, entretanto os responsáveis por monitorá-las apresentam baixa tolerância aos comportamentos à margem das regras generalistas e estabelecidas com base nos dias de tempo seco. Repetem-se, no contexto, as ações disciplinares, que obrigam algumas crianças do 1º CEB, a manterem-se sentadas em bancos de uma dessas áreas durante os recreios.

Saídas rápidas para o espaço aberto com exposição à chuva, ou brincadeiras no piso que contém poças d'água, além do envolvimento em conflitos com pares, constituem as causas principais da intervenção das auxiliares. São dias desgastantes para todos os que participam do cotidiano escolar e, que não raro, penetram o terreno do caótico. Na voz das crianças é “*uma chatice, é tudo uma confusão*” e, acreditam aumentadas as possibilidades de serem vítimas dos pares de etnia cigana, porque deixa de ocorrer a separação habitual, com a ocupação de espaços distintos.

Predominam jogos e brincadeiras em grupos pequenos e médios, recompostos na medida em que há interesse dos pares pelas atividades. Algumas crianças entram na brincadeira de imediato, outras observam e aos poucos fazem a aproximação, a outras falta assertividade para a iniciativa, ainda que seja notório o interesse e, a algumas não são oferecidas possibilidades de participação. Essas são barradas, por práticas contínuas de exclusão.

Crianças das três turmas referem experiências transgressoras de exposição à chuva no pátio, em corridas rápidas, danças, jogos de saltar sobre e nas poças d'água, esconder-se sob uma estrutura de madeira no parque, etc, Aludem ao risco de adoecer e às sanções disciplinares, implicadas na desobediência a uma regra escolar. Ainda assim, fugas reiteradas para os espaços abertos, preenchem os

recreios nos dias chuvosos e é comum que sejam levadas ao conhecimento das auxiliares pelos próprios pares. O fascínio pelo corpo em liberdade, na chuva, é apresentado por crianças de diversas idades, é visceral e suporta medidas disciplinares duras. Há, portanto, que ser mais bem observado e interpretado pelos adultos.

Não só os espaços de recreio permanecem como desafios a enfrentar na organização da escola. Cada almoço no refeitório é uma experiência contrária aos parâmetros civilizatórios. Tempo espaço caótico, tenso e de enfrentamento intra e intergeracional, mantém-se como uma pungente contradição da escola. Gerir pressões, ruídos elevados, balbúrdia, gritos, ameaças e impedimento para exercer a livre escolha de alimentos, bem como a respetiva quantidade, é a síntese da experiência diária das crianças que almoçam na escola. Administrado pelas equipes de auxiliares repercute na ação docente apenas nas situações em que ocorrem problemas considerados de maior gravidade, a exceção das práticas do pré-escolar, que contemplam narrativas diárias sobre o momento dessa refeição, nos limites das respostas ao questionamento apresentado pela educadora. Esse, entretanto, condicionado por uma intencionalidade que, ao ser inquisitória, pretende ser educativa, não permite desvelar a complexidade da experiência, nem explorar as possibilidades transformadoras da dialética de pergunta e resposta (Graham e Fitzgerald, 2010). Narrativas que se sabem de antemão aceitáveis, relacionadas a práticas de alimentação saudáveis, são dadas a conhecer e, outras, igualmente verdadeiras, entretanto passíveis de comentários críticos ou de repreensões, são silenciadas a fim de evitar o julgamento de mérito.

O exercício da autonomia faz-se uma conquista diária, através da identificação e ocupação de pequenas brechas, a margem da intencionalidade docente, especialmente no 1º CEB. Antes de ser reconhecida como matriz do melhor envolvimento com as atividades escolares, porque mobilizadora de participação ativa e de competências pessoais, alçadas ao coletivo pela interatividade, a autonomia é tratada com extrema parcimônia, ou com reservas nas práticas educativas observadas. O sentido de autonomia, frequentemente atribuído por adultos e relacionado ao trabalho individual, difere do sentido que possa ter para a criança, voltado a ações de pertença.

Iniciativas autônomas no desenvolvimento de redações, desenhos e outras produções carregadas de subjetividades são desvalorizadas, e submetidas a pressões

homogeneizadoras. Na mesma lógica são mantidas invisíveis as capacidades das crianças para a resolução de conflitos e, para transformar em ato lúdico pequeninas brechas da rotina escolar.

Quando em vivências de autonomia – pouco relacionadas à intencionalidade docente –, as crianças das três turmas assumem uma participação intensa e transformadora no ambiente. Mostram-se criativas, experimentais, interativas e pautam-se pela superação. Suas narrativas testemunham o prazer, a satisfação e a estima positiva geradas nessas ocasiões incomuns. As aulas de ginástica da pré-escola são um exemplo do exercício criativo da autonomia. Nessas, agregam desafios aos da educadora, evidenciam que possuem capacidades motoras superiores as das atividades e, ampliam voluntariamente o grau de dificuldade das mesmas. Essa adequação propositiva não resulta, entretanto da observância do adulto ao direito de participação, porque não assente no diálogo e na reciprocidade criativa que pressupõe.

A autonomia é terreno para a ação social transformadora da criança, a exemplo da ação recursiva de ajuda aos pares, protagonizada por uma menina do 1º ano, com força para romper a diretriz do trabalho individualizado. Sua ação personalizada, junto aos colegas com dificuldades nas tarefas, é portadora de vínculo, pertença, estima, acolhida, empatia, respeito e efetiva aprendizagem. Não é, todavia, perfeccionada no poder de inclusão e solidariedade que afirma porque há forte resistência docente para confrontar pressupostos e crenças históricas com a realidade produzida quotidianamente. Essa observação minuciosa e curiosa é essencial para o exercício de cidadania infantil.

Note-se que, enquanto na pré-escola experiências autônomas são coletivas e legitimadas pela ação docente, nos anos do 1º CEB são restritas a duplas ou a pequenos grupos, geralmente a partir de iniciativas discentes. No contexto das atividades de sala de aula do 3º ano, as oportunidades de iniciativas autônomas para criar e narrar histórias - ainda que profundamente condicionadas pela ação docente -, são feitas vias para a expressão lúdica e corporal, com vívida participação de linguagens, numa alquimia que articula diversas representações de mundo. Neste sentido, é a iniciativa autoral e transgressora das crianças, uma reação à precarização do seu viver e do seu corpo, permitida na escola. Há, portanto, conforme Arroyo e Silva (2012), que ser revisitada a ética profissional e teórica docente.

Num sistema de pensamento e de linguagem não linear, que atualiza, reinterpreta e recontextualiza memórias lúdicas, associadas a vivências prazerosas, de uma corporeidade ativa e criativa, ficção e realidade são articuladas num plano único, exteriorizado nas narrativas dos participantes das três turmas entrevistadas. O fazem quando conservam, criativamente, aulas de ginástica, de educação física, passeios fora da escola, liberdade para explorar uma varanda anexa à sala de aula, ou mesmo a participação da professora em jogos e brincadeiras no pátio, que não mais ocorrem. Essas atualizações - percebidas através da escuta atenta, da observação das crianças e interpretação dos processos sociais de cada grupo -, permitem-lhes conservar experiências positivamente significadas. Não por acaso são integralmente associadas a situações lúdicas, com forte componente de autonomia, participação corporal, criatividade, interatividade com os pares, num clima de espontaneidade e, no que compete aos adultos, à sua sensibilidade diante dessas condições.

Esse recurso cognitivo é apresentado por crianças dos cinco aos nove anos, independe do desempenho escolar e, portanto, no campo de estudo evidencia-se como um traço distintivo da cultura produzida entre pares. Ainda que pertença ao campo das representações ficcionais de mundo e das crenças infantis (Piaget, 2005), não o entendo como atividade alucinatória, antes, situo-o como competência equalizadora entre uma realidade institucional árida – insuficiente no atendimento às necessidades individuais e coletivas, que acena com propostas sedutoras, superficiais e descontínuas –, e uma demanda geracional intensa, visceral, legítima e diversificada, que clama por pluralidade de linguagens, por desafios que não subestimem ou reduzam capacidades, por um sistema de respostas à curiosidade que a reconheça, incite e não vise exterminá-la com práticas previsíveis.

As crianças estabelecem, com maestria, uma clivagem nas narrativas, conjugam e distinguem o mundo exterior de um mundo interno. Mostram disposição para ajustar versões iniciais, retirando-lhes os acréscimos da sua imaginação. (Piaget, 2005). Essas narrativas exigem confiança na disposição de escuta e de entendimento do interlocutor, numa dupla hermenêutica (Giddens, 1986) – a interpretação das interpretações das crianças. Também evidenciam a presença de uma atenção sensível às expectativas dos adultos, ou seja, a permeabilidade ou risco de contaminação do discurso se, não reconhecidas como legítima as suas formas próprias de participação.

A ideia inicial de que a professora é uma presença constante no pátio com participação nas brincadeiras, é substituída com o avançar dos questionamentos e, precisamente situada a uma única e excecional ocorrência, a exemplo de inúmeros ajustamentos processados nas narrativas. A capacidade e disposição das crianças para intervir e criar mundos sociais, bem como para interpretá-los é evidenciada como uma das características da cultura infantil.

Pelo viés adulto, a autonomia relaciona-se à determinação e a eficácia do aluno para realizar, geralmente de forma individual e silenciosa, as atividades de aula. Tem ainda o sentido da autodisciplina para cumprir, em continuidade, as regras estabelecidas, por exemplo, na disposição rigorosa do material escolar na mesa individual, no caso do 3º ano e, realizar, no menor tempo possível, as atividades propostas, no caso das três turmas observadas. Ressalta-se também a presença de olhares docentes que reconhecem a capacidade autónoma das crianças para superar impasses, tais como os conflitos entre pares. Tal condição de excecionalidade indica o grau de desconhecimento dos mundos sociais das crianças na escola, e a estabilidade de um adultocentrismo, assente em relações de poder e de dominação intergeracional. As práticas da escola permanecem indiferentes à mudança de paradigma trazida pela Sociologia da Infância, essa que permite romper com a hierarquização geracional e com o reducionismo que situa as crianças como objetos passivos de uma ordem institucional adulta. (Ferreira, 2002; Sirota, 2001).

As rotinas da pré-escola, mais diversificadas que as do 1º CEB, comportam maior autonomia e, permitem a escolha de áreas na sala, atividades, materiais para uso nas mesmas e dos pares de interação. No 1º e 3º ano normas disciplinares, como a determinação de que só é possível levantar-se e sair do lugar se houver autorização docente, dificultam iniciativas de mobilidade pela sala e, consequentemente a interação entre os pares. Normas proibitivas são respostas comuns às necessidades manifestadas pelas crianças e, tudo indica, respondem prioritariamente à conveniente organização escolar na perspectiva adulta. Mostra-se sólido no contexto, o padrão social, cultural e político de dominação intergeracional, problematizado pelos estudos da criança.

Proibir a mobilidade e determinar que afixem os lápis somente no recreio, equivale a assumir práticas educativas desconectadas de expressões genuínas das crianças. Faz-se uma contradição na medida em que exige o declínio do convívio com os pares e relativiza o valor do lazer.

Outro achado desta investigação, relacionado ao ofício de criança, bem como ao ofício de aluno, diz respeito às narrativas detalhadas, completas, e com o registro espontâneo de juízo crítico a respeito dessas vivências, apresentadas pelos participantes crianças das três turmas. Os próprios pares comprometem-se com a precisão narrativa, apurada em versões mutuamente questionadas e reconstituídas. Entretanto, as observações no terreno mostram que esse sistema complexo de pensamento, versões, hipóteses, consenso e dissenso, enfim de argumentações não é incorporado como fundamento da intencionalidade educativa.

São de outra espécie as narrativas prioritárias ao modelo didático e pedagógico em vigor: breves, superficiais, descontínuas e atreladas a um roteiro pré-definido, expectado pelo professor. A lógica pragmática que regula, pelo nível mínimo, a participação infantil, é indiferente aos recursos de análise retrospectiva, prospectiva e propositiva das crianças. O desconhecimento se estende ao suposto da incapacidade do discernimento moral das crianças, quando não de uma condição de “inocência” impeditiva para perpetrar violências contra os pares. Evidências de que os estudos da criança, fomentados a partir das décadas de 1980 e 1990, através da forma contemporânea de Sociologia da Infância, não fazem parte dos fundamentos do trabalho educativo. No campo escolar, a infância permanece por ser reconhecida como um fenômeno social heterogêneo e complexo. (James & Prout, 1997; Prout, 2005).

No modelo escolar tradicional, ativo no campo de pesquisa, o diálogo apequena-se ante o domínio adulto nas decisões e ações “educativas”. Na esteira dos vazios comunicacionais, atos de bullying permanecem invisíveis, ou são registados por adultos que optam pela inércia e não destinam usabilidade a esse diagnóstico, central a um projeto educativo promotor do convívio pacífico na diversidade. Passar cola na cadeira de um colega, isolá-lo, ridicularizá-lo, como a outros, por características corporais, cognitivas, culturais, étnicas, de gênero ou sociais, são condutas confrontadas com o sistema ético e moral de cada professor, num sistema de decisões solitárias, nas situações em que tais fatos lhes chegam ao conhecimento, porque nem sempre isso ocorre. Não há histórico de uma vertente interpretativa, elucidativa e propositiva, com a marca da dialogicidade, entre o coletivo docente e desse com o coletivo de crianças.

Possibilidades de aprendizado cultural, social e de conteúdos escolares, em interações autônomas, são reconhecidas pelas crianças das três turmas. Jogos e

brincadeiras, ensinados e aprendidos através da observação ou da participação nos mesmos; apoio afetivo e social; acolhimento; reforço positivo da identidade, da auto-estima e compreensão de atividades escolares integram o elenco de vivências produzidas na interatividade. Essas propriedades constitutivas de uma cultura legítima não são reconhecidas e incentivadas, o que não impede uma agenda geracional própria, assente em interpretações e apropriações seletivas das estruturas sociais adultas. (Corsaro, 1997; Ferreira, 2002).

As diretrizes da cultura adulta em relação aos processos de autonomia infantil reforçam-se pela incansável e desmedida autovalorização, ou em outras palavras, pela crença de que a geração emancipada concentra, de forma absoluta, as vias para a educação da infância, a qual requer dependência, submissão intergeracional, bem como o aprisionamento menorizante das iniciativas das culturas das crianças. Nesse contexto, comportamentos autônomos relacionam-se, mais às bordas dos processos educativos – as áreas de transgressão –, do que a processos sistematicamente fomentados.

Aprendizagens se consolidam no pleno exercício do ofício de criança e na interatividade com pares de diversos subgrupos etários. (Sarmiento, 2011). A insularização das crianças da pré-escola, durante os seus tempos livres, e o estímulo docente a idêntico recurso, que adquire forma de segregação auto-imposta das crianças do 3º ano, reduzem, significativamente, a participação e os aprendizados desse conjunto de crianças. A cena observada, quando habilidades da zona proximal se tornaram reais, graças à ousadia de um menino do 1º ano que, infringindo regras, aproximou-se dos pares da pré-escola e, a partir daí tornou possível um jogo com beyblades, até então restrito aos limites do simulacro, ilustra os ganhos das interações autonômicas entre pares de diversas idades e turmas, temidas por docentes e auxiliares.

Essa dificuldade de reconhecer a autonomia no epicentro das culturas de infância exprime-se numa racionalidade, como a de concentrar o almoço para a totalidade das crianças, num único local e horário, e de não permitir uma escolha qualitativa e quantitativa dos alimentos a serem ingeridos.

O direito de escolher o lugar no refeitório não é extensivo à totalidade das crianças. Para as turmas do pré-escolar são estabelecidos e mantidos, ao longo do ano, lugares fixos bem como a obrigatoriedade de comer todo o alimento servido. Diálogos com os pares, observação e reorganização dos alimentos no prato e,

demais ações entendidas como perda de tempo, durante a refeição, não são toleradas. Essa normatividade é causa de mal estar e, o uso do termo sofrimento não seria exagerado, para definir a dificuldade enfrentada diariamente por algumas crianças que são “ajudadas” com colheradas transbordantes, empurradas custe o que custar, pela funcionária que monitora o almoço. No contexto, é determinante o pensamento de oposição entre adulto e criança. Superar o pensamento dicotômico e recompor elementos de interação é uma necessidade para o bem estar individual e coletivo de crianças e adultos.

Nada sugere alteração, a curto ou a médio prazos, dessa estrutura de poder, porque entendida como elemento da natureza da escola, e da educação por essa institucionalizada. A lógica de que é assim na escola e, se for de outra forma o será fora dela, indica descuido com a dinâmica de renovação contínua do conhecimento pedagógico. Portanto, a garantia de matrícula na escola pública não pode ser tomada como acesso a uma educação de qualidade e não deve servir para que panos quentes sejam colocados sobre a injuriosa sujeição das crianças, por longos anos, a esse sistema escolar, ainda que sejam capazes de produzir uma agenda própria de afirmação social. Para que represente, de fato, um amadurecimento civilizacional, na garantia dos direitos da infância, há que estabelecer a qualidade como eixo estruturante. Atender o maior número de alunos, com investimentos mínimos, tem sido a lógica tradicional de orientação quantitativa.

Suscita questionamento da macro à micro estrutura organizacional, no que incluem-se as políticas públicas, o sistema gestor e, entre outras dimensões, a formação profissional do pessoal docente e técnico. Nessas dimensões estão implicados os conceitos de infância, criança, direitos, participação ativa, bem estar, etc. O fato lamentável é a sujeição das crianças, por longos anos, a esse sistema escolar, ainda que sejam capazes de produzir uma agenda própria de afirmação social. (Corsaro, 1997). Para que represente, de fato, um amadurecimento civilizacional, na garantia dos direitos da infância, há que estabelecer a qualidade como eixo estruturante. Atender o maior número de alunos com investimentos mínimos tem sido a lógica tradicional, de orientação quantitativa.

Não há, por parte das crianças das diversas idades, alienação sobre a complexidade da vida na escola. O conjunto de castigos aplicados é reconhecido na sua ineficiência para modificar condutas, bem como o caráter retaliativo de algumas punições. A valoração assimétrica do ofício de criança e de aluno, bem como

práticas incongruentes diante do discurso educativo são identificadas, todavia se há estranhamento diante das mesmas o relato não é queixoso. O almoço no refeitório é campo de muitos desses exemplos: auxiliares que gritam insistentemente; batem vigorosamente com a colher na mesa para exigir silêncio; determinam abruptamente a troca de lugares em meio as refeições; empurram violentamente a cadeira em que uma criança está sentada e a conversar com os pares, de forma a aproximá-la da mesa e, aplicam contenção física. Alguns desses recursos são também usuais nos recreios. Práticas educativas dissociadas de reflexão, portanto da necessária revisão crítica, potenciam abusos (Goffman, 2011), são favoráveis à reprodução de assimetrias sociais, e de conservação de lógicas de poder.

Manter as rotinas exige subserviência das crianças e rapidez na execução das tarefas. Esses objetivos disciplinares tomam conta da cena escolar, com prejuízos ao ofício de criança e de aluno, portanto à afirmação de uma comunidade de aprendizagem. Iniciativas das crianças - naquilo que são traços distintivos da cultura produzida entre pares -, nas brechas normativas e, isoladamente de alguns docentes, estabelecem barreiras à aridez dos processos socializadores, de ensino e de aprendizagem. O pressuposto de que o possível é realizado com eficácia, acomoda e não mobiliza para um diagnóstico amplo e profundo da realidade, o qual permitiria desnudar a condição de exclusão permanente de algumas crianças e, a decorrente impossibilidade de êxito escolar ou social, entre os pares.

A exceção das rotinas da pré-escola, as aulas iniciam invariavelmente sem iniciativas que evidenciam intencionalidade de acolhida. Também não se verificam ações relacionadas à estima positiva e ao sentimento de pertença ao grupo. Da diversidade de interações e dos mecanismos sociais que essas rotinas mobilizam, ressalta-se o êxito escolar como passaporte de distinção e, simultaneamente o impedimento de um contingente significativo de crianças a esse estrato. Quadro que se mantém estável e não problematizado.

A persistência das crianças para a interatividade e para a ajuda mútua nas atividades de sala de aula, associada à competência para fazê-lo com discrição, de forma cuidadosa para que a ação não seja percebida pela professora é fator decisivo na porção “comunidade de aprendizagem” da identidade institucional. Há que se questionar uma forma escolar que só permite a constituição de uma comunidade de aprendizagem nas franjas do permitido.

As décadas que se seguem à Convenção dos Direitos das Crianças de 1989 não são suficientes para que possamos testemunhar a afirmação do conjunto de direitos civis e políticos, previstos na categoria do Direito à Participação. (Hammarberg, 1990).

Desconstruir essa tradição escolar, hesitante na afirmação da cidadania da criança, exige uma reconceptualização da negatividade impingida à infância, ou seja, reconhecer como legítimas as suas características, práticas, representações e ações, organizadas em sistemas próprios. Na situação de pesquisa emergiu o olhar menozante a essa geração, ora explícito, ora velado. A dificuldade para manter o espaço das entrevistas preservado da presença de professores, especialmente com os grupos do 1º e do 3º ano, é uma das evidências do não reconhecimento da condição de cidadania das crianças. Esse estatuto social rebaixado se relaciona, ainda, à imposição de uma lógica binária, que opõe brincar e aprender; lazer e trabalho. Ao fazê-lo antecipa uma polarização própria da cultura dos adultos para o tempo espaço escolar e, induz ao abandono do que é distintivo de uma cultura social geracional, apresentando-o como critério para superar uma condição de imaturidade e de incapacidade.

Preparar para o competitivo mundo do trabalho é a justificativa para as exigências curriculares, progressivamente concentradas em duas áreas: Língua Portuguesa e Matemática. Essa categorização de conhecimentos e de aprendizagens é lamentada pelas crianças, porque implica em perdas de saberes, vivências e aprendizados por elas valorizadas, tais como os Estudos do Meio - que nomeiam como Ciências -, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, citadas como Artes e Educação Física. Resultados importam mais que os processos e, esgota-se a problematização sobre serem as crianças felizes na escola, especialmente no contexto do primeiro ciclo.

Ainda que as crianças sejam autorais nas relações que estabelecem com os mundos sociais adultos, o princípio da sua colonização pelo trabalho escolar (Qvortrup, 2001) dissemina tensão entre as categorias sociais geracionais que habitam a escola, e a configura como um campo de trabalho forçado, quando deveria ser uma comunidade de aprendizagem.

Mantém-se, desde o pré-escolar, uma tendência a agrupar as crianças pelas capacidades académicas. Mesmo que a partir do 1º ano predomine o trabalho individualizado, a organização da sala de aula aproxima os iguais e distancia os

diferentes. No 3º ano a separação entre bons e maus alunos, entre quem tem facilidade e quem tem dificuldade é explicitada ao longo do ano, incorpora-se à identidade de cada criança e está presente nos papéis sociais assumidos. Possibilidades de êxito e de fracasso escolar ficam também condicionadas a essa orientação docente na ocupação dos espaços e nas interações em sala de aula.

Constata-se, nas três turmas, aparentemente como medida que visa provocar atitudes para o melhor desempenho escolar, a tendência de confrontar ou expor, o “não” saber das crianças com menor desempenho acadêmico, em oposição aos pares de sucesso. Essa prática insulariza um determinado grupo e o rotula na impossibilidade voluntária do sucesso escolar. Na prática, produz uma exclusão estável, determina estereótipos de “fortes” e “fracos”, responsabiliza as crianças pelo desempenho insatisfatório e, sobre elas estende um véu de invisibilidade, com a cessação dos investimentos educativos ou inclusivos necessários.

Estão bem definidas, no 3º ano, as condições para o que se considera o adequado exercício do ofício de aluno: índice elevado de frequência escolar; desejo para conhecer e aprender, concretizado em disciplinada dedicação às tarefas escolares; bom desempenho; submissão às determinações docentes e ao regramento institucional; sujeição corporal, ou seja, capacidade para estar sentado durante a realização das atividades e de realiza-las individualmente; notável esforço para declinar de especificidades tais como o brincar; uso pragmático de recursos ficcionais em redações encomendadas; desenvolvimento esmerado dos trabalhos extraclasse; adesão ao discurso e aos valores docentes, entre outras. Cumprir esse conjunto de condições para bem exercer o “métier” de aluno (Sirota, 1988), transcende o entendimento do senso comum, que o situa prioritariamente na dependência da disposição pessoal ou da boa vontade e, condiciona-se a um “*habitus*” do que é próprio da turma/grupo, das perspectivas e atitudes das famílias diante da escolaridade... (Perrenoud, 1989). Participação ativa; diversidade de linguagens; mobilidade; interatividade; autoria; autonomia e outras dimensões do ser político, ou dos processos formativos democráticos, não aparecem como dimensões destinatárias do investimento educativo.

No contexto, a capacidade das crianças para suportar o labor árduo, é requisito naturalizado, de acesso à pertença social e institucional. A organização do espaço, com pilhas de livros sobre a classe, no caso do 1º e do 3º anos, lembra continuamente o trabalho a ser feito e os objetivos institucionais. O espírito

competitivo, como meio de diferenciação, não faz parte de documentos ou discursos, entretanto institui a cultura escolar.

Faz-se uma deformidade dos objetivos da escola induzir o aluno a ignorar demandas legítimas para ascender à elite da turma. Abrir mão dos recreios para permanecer em sala de aula, seja para dar continuidade às atividades ou para preservar-se dos supostos e acrescidos perigos no convívio com os pares, é um exemplo da dissociação forçosa com o que é próprio da infância. Essa desconstrução da identidade geracional apresentada como necessária ao êxito escolar é reinventada, ou interpretada pelas crianças (Corsaro, 1997) e converge em disposição a uma lealdade intergeracional unilateral. Portanto, não são priorizados no contexto – pela intencionalidade educadora ou, do ponto de vista das decisões e ações espontâneas –, os balizadores de uma socialização coerente com a vida democrática.

Além disto, o constructo de cumplicidade com a imagem de uma turma brilhante condiciona duplamente ao poder adulto, repercute em adesão às regras impostas como necessárias ao bom exercício do ofício e, impacta iniciativas transgressoras porque associadas à ideia de risco a essa distinção acadêmica.

Portanto, o domínio de uma geração sobre outra não se faz apenas pela via das ameaças e castigos, também pela disseminação de um sistema meritocrático – as crianças desejam ser merecedoras de aprovação, para o que se submetem ao julgamento dos adultos, no contexto aqueles que situam, que posicionam entre o certo e o errado; o forte e o fraco; a facilidade e a dificuldade para aprender; o saber e o não saber.

A atitude transgressora aparece como ferramenta essencial à sobrevivência da matriz de infância na escola, implicada num fazer/prazer compartilhado com os pares. Constitui-se em resposta autonômica a uma organização institucional polarizada na atenção às especificidades da cultura adulta – pressuposto da autossuficiência docente –, ainda que, no plano documental, os objetivos e processos referenciem a valorização da cultura infantil. Considerar a existência de marcadores identitários geracionais em determinado contexto, não tem aqui o sentido de negar a pluralidade de infâncias, mas de destacar uma estrutura social geracional representada por crianças que são partícipes ativas, produtoras dos seus mundos sociais, análise aprofundada por Qvortrup (2001; 2010a; 2010b; 2011).

Atributos utilizados pelas professoras, professor, educadora, assistente e auxiliares para descrever as crianças são, em boa parte coincidentes. O caráter curioso, participativo, interessado, empenhado e o espírito de entreajuda são referidos por quase todos os adultos entrevistados, entretanto há discrepância entre esse reconhecimento discursivo e o estatuto de criança vigente na escola. Como amálgama da menorização do estatuto de criança e de uma reprodução interpretativa, faz-se uma constante a disposição para anunciar aos adultos as transgressões dos pares. Observa a educadora, e alguns dos seus pares docentes, que raramente os relatos dizem respeito a testemunhos de ações positivas. Essa constatação não intriga, não desacomoda e não remete à revisão da práxis educativa, em mais um exemplo da habitual desatenção às vozes das crianças, quando dadas a conhecer em conteúdos não expectados.

Interações - entre gerações - e práticas educativas centralizadoras, com pequena disposição à dialogicidade e à escuta sensível das vozes das crianças, nas suas múltiplas linguagens, sustentam um constructo marcado pela negatividade, impossibilidade, impedimento e interdição, com algum caráter excecional nos processos da pré-escola, menos homogeneizados e formatados se confrontados com os anos do 1º CEB. Nesses, práticas sensíveis à ligação entre os conhecimentos, às múltiplas linguagens das crianças e ao seu compartilhamento entre pares, bem como a documentação participada das rotinas (Malaguzzi, 1999), não contam com garantia.

Pressões para o cumprimento das exigências curriculares são reconhecidas pelo grupo docente, como condicionantes que sacrificam as crianças nos seus direitos, necessidades e linguagens. Trata-se, entretanto, de uma consciência nula de influência diante da escolha pelos conteúdos. Há nesse cruzamento de necessidades, determinadas por estatutos geracionais assíncronos, uma tendência comodista e de resistência à pluralidade de referências que, por assim o ser, compromete o sentido social e individual das relações no contexto institucional. A aprendizagem é um processo que mobiliza as diversas dimensões do humano (Maturana, 1997; Maturana e Varela, 2002; Morin, 2000). Torna-se contraditório que seja a escola a patrocinar uma “taxionomia” de áreas do conhecimento que despreza as emoções, os sentimentos e a corporeidade humana. Há relações entre as estruturas do pensamento e ações corporificadas (Varela, Thompson & Rosch,

2003) que, alienadas comprometem a qualidade das interações e das aprendizagens.

Apesar de haver a percepção do gosto das crianças, dos diversos grupos, pelas aulas de “Educação Física”, essas foram preteridas no caso do 1º ano, e o horário ocupado por aulas de “Ciências Experimentais”. No caso do pré-escolar há a oferta – mínima –, de uma aula semanal, entretanto há que se ressaltar a dinâmica lúdica e o caráter interdisciplinar assegurados nos diversos momentos letivos, ao contrário do cotidiano pedagógico das turmas do 1º CEB.

Sujeito e realidade tecem-se mutuamente. Ao deixar de problematizar a participação – na primeira e na terceira pessoa – nessa tessitura, o corpo de profissionais da escola reforça a inércia e aplica-a, como resposta, também à percepção da insuficiência e da inadequação de algumas estruturas, relacionadas às atividades de enriquecimento curricular; à componente de apoio à família; aos espaços de recreio; equipamentos lúdicos; refeitório; tempos livres nos dias chuvosos, etc. Tem função conservadora e de aplacar dissonâncias éticas, a ideia presente da inevitabilidade dessas e de outras limitações institucionais. Situa-se nesse âmbito a hipótese docente de que o planeamento inicial, desenvolvido com a animadora social da componente, possa não ser concretizado, bem como as interrogações diante da seleção e da habilitação das auxiliares enviadas à escola pelos programas ocupacionais, etc.

A pré-escola apresenta-se como uma referência complementar e diferenciada da escola, sendo esse último ponto uma condição de diversidade garantida pela educadora, em uma ação política e educativa comprometida com processos pedagógicos criativos, originais, sensíveis às linguagens da criança, às artes, à variedade de materiais, ainda que se reconheça pressionada diante dos saberes e conteúdos expectados quando do ingresso da turma no 1º CEB, e diante disso assuma uma atitude mais apressada e pragmática quando se aproxima o final do ano letivo. A peculiar organização que atribui ao espaço tempo escolar traduz uma intencionalidade favorável ao pensamento complexo, ao espírito investigativo, à interatividade, mobilidade, aventura, desafio e, à possibilidade de transformação pela ação autônoma, das crianças.

Nessa faixa de diferenciação, parte do regramento instituído objetiva garantir uma dinâmica fluida na ocupação das áreas, estimular a formação diversificada de grupos, ampliar as possibilidades interativas e garantir a participação nos diferentes

espaços, com base em escolhas autónomas e avaliadas. Na medida da aproximação ou do ingresso no 1º CEB, dilui-se a atenção ao sentir, pensar e agir das crianças, bem como à cultura relacional que emerge nas interações entre pares, e somente percebida nos pormenores se houver olhar interessado. A atenção docente para as especificidades geracionais não é extensiva às categorias de género, etnia e classe social.

O que efetivamente se constatou no terreno é a capacidade das crianças, não percebida pelos adultos, para uma participação simultânea na realidade, tão singular quanto plural, em interações, conversações e mobilidade física, sem que declinem do compromisso com as atividades realizadas a partir de proposição docente. “Áreas repousantes”, favoráveis a determinadas competências, entre as quais a concentração, são priorizadas pela educadora na organização da sala para o grupo de 5 e 6 anos. Nessas estão jogos de mesa, área da leitura ou biblioteca e a área das TIC. A demanda de uma intencionalidade diversa na organização do espaço para o grupo de 3 e 4 anos, com a atribuição de diferenças nas brincadeiras, em relação ao grupo de 5 e 6 anos, tais como a necessidade de maior mobilidade corporal e incremento na produção de jogos ficcionais, é reveladora de uma identidade docente compromissada com a qualidade do seu fazer pedagógico, como de uma herança teórica desenvolvimentista, na medida em ao demarcar fronteiras para os comportamentos, inicia e aprofunda a desvalorização dessas características – que mantém-se igualmente plenas -, nos quotidianos das crianças do grupo de maior idade – 5 e 6 anos. Há que ser interrogado o entendimento adulto coletivo, orientador de decisões pedagógicas, amplificado a partir do jardim de infância, que define como requisito obrigatório às crianças, trabalhar em silêncio.

Por sua vez, a diferenciação no contexto entre os processos educativos do pré-escolar e do 1º CEB, explica-se também pela gestão sensível e autoral do espaço da sala de aula, em sintonia com a diversidade de linguagens das crianças, essas que são afirmativas no gosto pelas vivências de sala de aula. Não se encontra conteúdo com igual ênfase no discurso das crianças do 1º CEB.

Na organização do sistema educativo português – considerada a legislação vigente durante o estudo - é possível que um grupo de crianças do pré-escolar tenha uma única educadora, durante os três e os cinco anos de idade. No contexto de investigação, parte considerável da turma finaliza esse ciclo e ingressará no 1º CEB.

A intimidade pedagógica, produzida no convívio alongado, e rotinas estáveis facilitam às crianças um largo conhecimento das expectativas docentes.

Neste sentido a educadora é partidária da observância rigorosa e detalhista de rotinas, significadas como construções educativas estruturantes à organização do aluno e de seus conceitos de tempo e de espaço. Salienta a recetividade e gosto das crianças pelas mesmas. Em nome do valor que diz reconhecer nas rotinas, as crianças são levadas a ocupar o mesmo lugar, do início ao fim do ano letivo, no tapete que serve de ponto de encontro para as conversas coletivas, também são mantidos os mesmos componentes, em cada grupo, quando as atividades são realizadas nas mesas. Essa determinação pedagógica desvela um conhecimento pontual e parcial das crianças, enquanto sujeitos sociais capazes de influenciar ou produzir mudanças no contexto (Qvortrup, 2011), e exerce pressão reducionista aos sentidos das rotinas.

Olhares destreinados para ver e interpretar os mundos culturais das crianças acompanham, em idêntico padrão, outras dimensões da vida na escola. Se, por um lado o tapete é definido como “ponto de conversa, história, assembleia, reflexão” e, as mesas como “lugar de trabalho”, há que ser escrutinado o primeiro espaço, na perspectiva do que comunica às crianças que o vivenciam. Permanecem apertadas, com as pernas encolhidas por um tempo considerável. De costas umas para as outras visualizam uma única face, a da professora. Não se trata de organização favorável ao encontro esperado, de estímulo à autogestão, e ao aprender a conviver, presente no discurso docente. A ausência de disputa por lugares não pode ser entendida como aprendizado para ousar pacífico de espaços, considerando-se que esses estão previamente definidos. Normatizar para evitar a incerteza e o imprevisível é supor que a complexidade do pensar e agir do homem (Morin, 2007) pode ser “domada” e simplificada através do afunilamento dialógico.

Quanto às disputas entre pares, ignoram-se os fatores que possam indicar uma possível corresponsabilidade institucional aos mesmos, e a sua contenção é providenciada pelo acionar de uma normatividade punitiva, de orientação pragmática, que exige dependência da criança, em contradição aos valores formalmente defendidos no projeto educativo.

Salienta-se, desde a pré-escola, um tencionar nas garantias aos exercícios de ofício de aluno e de criança, pacificada por conta de uma roupagem didática, nunca problematizada. O cuidado da educadora para atender, na parte da tarde, as

crianças que evidenciaram dificuldades na realização das tarefas da manhã, através de um acompanhamento personalizado ao grupo, enquanto os demais se dedicam às atividades livres nas áreas da sala, indiscutivelmente meritório, é preservado da análise das crianças, também dos adultos, nas implicações pela estabilidade desse conjunto. Há que ser submetida à análise, nos espaços coletivos de reflexão e de formação em serviço, a hipótese de que a impossibilidade contínua para as áreas da sala, em nome do bom desempenho do ofício de aluno, possa ter o sentido de sacrifício ou de penalização. Em outras palavras, ser a confirmação da negatividade que justifica o grupo. Existe, entretanto, uma alternativa a esse risco, garantida a partir da decisão docente para alternar o trabalho de reforço, no período da tarde, com grupos de livre adesão, para os quais apresenta novos jogos. Por falta de uma tradição colegiada de revisitar os processos vivenciados, documentá-los e interpretá-los com vistas a sua qualificação, essa iniciativa dirigida a decisões menos centralizadoras, não pode ser incorporada a uma desejável regularidade de práticas democráticas. (Dahlberg & Moss, 2005; Moss, 2009).

Outra condição singular na pré-escola, é a garantia do direito de brincar nos tempos livres, não manipulados como moeda de troca, pelo que a participação das crianças nos recreios não se vincula à conduta das mesmas em aula. Esse recurso de retirar-lhes o que lhes é mais caro, comum nos anos subsequentes, adquire um sentido de retaliação, de afirmação do poder e deve ser questionado no seu valor educativo, também no condicionamento que impõe aos mundos culturais da infância. (Corsaro, 2011; Vieira, 1996; Iturra, 2001).

Nas convergências das narrativas docentes e de parte da equipa técnica, está uma leitura dual do ser criança: interessadas, meigas, participativas, inteligentes, são os aspetos positivos, que ocupam a primeira camada discursiva. Posteriormente, outras características menos abonatórias são referidas e, coladas especialmente aos alunos de menor desempenho escolar e, de pertença étnica não nativa. A aceitação social da criança é condicionada ao seu exercício do ofício de aluno, num sistema de homogêneas e altas exigências adaptativas.

Os mecanismos de escolarização atingem mais intensamente as crianças que estão prestes a ingressar no 1º CEB, sendo que esse grupo partilha projeções positivas e negativas quanto ao acesso. Diferem as exigências, no interior da pré-escola, considerando-se as crianças que permanecerão por mais um ano, e as demais que ingressarão no 1º ano ao término do ano letivo. Esse é também o critério

para a formação dos grupos habituais quando realizam atividades na parte da manhã. Um dos objetivos da “propedêutica para o 1º CEB” é preparar para a disciplina: “tentar que permaneçam sentados o maior tempo possível”, para minimizar as queixas previsíveis sobre o desejo das crianças de levantar a todo instante.

10.1.1 – Da pré-escola à escola: um pé lá e outro cá – a passagem para um lugar onde de alguma forma já se está

Ingressar no 1º CEB é enfrentar uma mudança de rotinas, com o encurtamento das possibilidades relacionadas ao que é característico do ofício de criança e, por mais paradoxal que possa parecer, também do que é inerente ao ofício de aluno. O espírito curioso e investigativo desloca-se para a margem da normatividade vigente; a linguagem e, portanto a mobilidade corporal configura-se como transgressora, tal qual a interatividade e a entreajuda; as vivências com as artes passam a ser pontuais, etc. Cópia, produção textual (no caso do 3º ano) e exercícios relacionados, bem como exercícios matemáticos, compõem o grande conjunto das aulas diárias.

A fratura entre os processos da pré-escola e da escola explica-se na fragilidade da cultura dialógica institucional. Processos educativos de maior abertura à participação das crianças, e aos seus constructos de mundos, permanecem desconhecidos, ao tempo em que práticas de baixa sensibilidade à interatividade e a interdependência social geracional afirmam-se como tendência, sem que sejam problematizadas.

Nem tudo é rutura, algumas tradições perduram ao longo da vida escolar nas duas modalidades de educação, sendo uma delas a escolha, pela docente, do lugar ocupado pela criança na sala de aula, ao longo do ano letivo, a exceção do primeiro dia de aula. A decisão por problematizar com as crianças, entendimentos e implicações da autonomia para essa escolha, faz-se ainda uma condição educativa a concretizar. Em igual condição, de devir, está uma identidade institucional em que a concepção de criança como cidadã do presente, (Ferreira, 2004), sustenta uma escuta interpretativa, sensível aos pormenores individuais e sociais.

A tradição institucional faz da passagem para o 1º CEB uma oportunidade para o desacautelar de resistências à escolarização da educação de infância. Instituída com a adoção de manuais, avaliações sistemáticas e homogeneizadas do aluno e, com a redução substancial das situações interpretadas como brincadeiras não produtivas, alimenta o ciclo de insuficiente acompanhamento e conhecimento da qualidade da experiência da criança na escola.

Decretar a dispensabilidade da Educação Física para crianças do 1º ano; estimular recreios no espaço da sala aula, lotado com mesas e cadeiras, no 3º ano; ignorar o gosto e a íntima relação das crianças com a Área Curricular das Expressões Artísticas e Físico Motoras, também com os Estudos do Meio, secundarizando as abordagens que lhe dizem respeito; destituir de um olhar crítico o planeamento, comprometido com conteúdos reconhecidos como excessivos pelos próprios executantes, e concentrá-los nas áreas da Língua Portuguesa e da Matemática, são decisões que elevam à força máxima a escolarização da educação de infância a partir do 1º CEB e, sabotam a reivindicada autonomia docente.

A adoção de um modelo corretivo sobre o que se considera obstáculo ao bom exercício do ofício de aluno: o próprio exercício do ofício de criança, pelo seu enquadramento, mobiliza, no contexto, uma estratificação entre áreas do conhecimento e tem efeitos em toda a organização escolar. A biblioteca, por exemplo, é significada como supérflua e, seu uso suprimido por atividades curriculares. Nessa lógica, ações referentes à leitura e à literatura são desenvolvidas em sala de aula, referenciadas em conteúdos de manuais escolares, enquanto a biblioteca transforma-se em espaço multifuncional: depósito de livros, sala de reforço escolar, de atendimento individual, de atividades dos professores... Triunfa uma organização pragmática que não hesita em sacrificar o que entende como complementar ou, como fator desviante dos conteúdos estabelecidos a partida. O faz sem a consciência da automutilação implicada nessa escolha. O reduzido grupo de alunos que utiliza o recurso do empréstimo de livros é uma, dentre as tantas evidências de que o modelo sabota-se continuamente.

A interatividade entre pares, conotada como força social contrária ao bom exercício do ofício de aluno, é aceita se interpretada como esforço dirigido a incrementar o desempenho escolar. Assim a ajuda espontânea de uma criança do 1º ano (P1♀G1) aos pares, nos seus esforços de aprendizagem e de melhor desempenho, ganha contornos de iniciativa para tomar conta e por os outros a

trabalhar, conforme o olhar da professora. Esse entendimento redutor e racionalista foca a atenção na possibilidade de potencializar o trabalho escolar – por isto tolera a subversão às regras, contida nessa disposição à ajuda –, e perde de vista a sensibilidade, a delicadeza, o cuidado, a empatia e a solidariedade com os pares que constituem a centralidade dessa atitude.

Destaca-se, no conjunto de posições docentes intrigantes, o reconhecimento de que o conteúdo de grande parte das conversações autónomas estabelecidas entre as crianças, em aula, relaciona-se às atividades curriculares. Ainda assim, a essas partilhas é atribuída conotação transgressora ou de clandestinidade. Definidas como “conversas paralelas,” estranhas às rotinas de sala de aula, desnudam uma concepção de trabalho escolar como esforço solitário. Combatidas, nunca estimuladas, eis o seu destino.

Esquemas alternativos de comunicação, discretos e efetivos, fazem parte do repertório de respostas das crianças diante desses decretos normativos que ignoram a comunicação/partilha informal, como intrínseca às diversas etapas do processo de aprendizagem. A faixa de tolerância a essas interações, real ainda que estreita, é uma manifestação de coerência docente às evidências da cultura infantil e de como aprendem as crianças.

Momentos para “trabalhos em grupos” são confirmados nos discursos docentes, entretanto frequentemente, o correspondente prático para o 1º CEB se limita a situações nas quais explicações, exercícios, questionamentos e correções são apresentados a toda a turma. Atividades realizadas simultaneamente são tomadas como momentos de trabalho em grupo, ainda que cada criança as desenvolva individualmente. A realização das atividades mantém-se, nesses casos, condicionada à centralidade da professora, que regularmente opta por registos e explicações com o suporte do quadro de giz. Não há pressão que impeça algumas crianças de reivindicar o direito à voz quando os exercícios são corrigidos. Persistem com a mão no ar e com sinalizações verbais sobre a intenção de apresentar suas produções, notadamente no 3º ano. Esse empenho é de todas, inicialmente, entretanto há uma participação concentrada daquelas que apresentam melhor aproveitamento escolar. A atribuição de espaços participativos diferenciados, tendência da pré-escola ao 3º ano, não problematizada, produzida na falta da intencionalidade para observar; acompanhar; dar suporte; conhecer cada criança; sistematizar e confrontar os dados do contexto com a própria prática e com a

filosofia institucional, fomenta posições sociais estratificadas, que perduram na total ausência de iniciativas transformadoras.

Nota-se coesão docente no olhar lançado à educação familiar das crianças. Condutas inadequadas dessas últimas são associadas à inabilidade e à desresponsabilização parental; à sujeição dos encarregados de educação às vontades infantis; ao tempo excessivo vivido diante de ecrãs, etc. Brasileiros, romenos e pessoas de etnia cigana são depositários de baixas expectativas em relação às suas competências para uma organização familiar favorável às rotinas consideradas essenciais ao êxito escolar, como assiduidade, pontualidade, realização de temas de casa, determinação e disciplina.

A sobrevalorização do envolvimento familiar nos trabalhos para casa – TPC –, não permite que as atividades sejam entendidas como exercício de autonomia. Um núcleo familiar em permanente atenção às demandas, disposto a mobilizar esforços para responder além do que foi estipulado, representa possibilidades acrescidas de participação do seu representante infantil em aula. No modelo adotado, condições diferentes, como a falta de acesso à internet e à impressão de materiais; ou mesmo a impossibilidade de recorrer a familiares letrados nas temáticas, representam impossibilidade de participar. Duas categorias emergem nessa forma escolar: a das crianças participantes e a das crianças observadoras, ainda que a dimensão participativa mobilizada não seja a da ação influente no contexto (Sarmiento, 2012), transformadora e protagonizada por sujeitos de direitos próprios. (Percy-Smith & Thomas, 2010).

Tentativas empenhadas e persistentes das crianças, para reiterar publicamente seu compromisso com a aprendizagem, com o êxito escolar e com a participação ativa nesse processo, não cessam pela estratificação exógena acima descrita. Num movimento que abarca o coletivo, respondem positivamente às expectativas docentes; mobilizam de forma espontânea iniciativas que visam a sensação de pertença, de valorização no grupo pares, ainda que só obtenham raramente e, pró forma, o direito a participação.

Crianças com menos idade tendem a ser subestimadas em suas competências de compreensão e de diálogo. No campo investigado o processo é inverso. Há notada assimetria entre os esforços docentes, no âmbito das três turmas, para problematizar vivências com os próprios sujeitos da ação. Dessa forma, práticas participativas saltam de uma boa regularidade, na pré-escola, para decisões

unilaterais no 1º CEB, com conversas resumidas a inquéritos curtos, superficiais e protegidos de outros conteúdos. As relações desse espaço interno atualizam laços sociais assimétricos no reconhecimento dos papéis de cada criança. Não respeitam as formas próprias de pensar e uma cidadania de pertença. (Plummer, 2003).

Para além da dicotomia discursiva em relação ao ofício de criança, ou nela enredada, há o reconhecimento docente do valor atribuído pelas crianças ao exercício do ofício de aluno. Exercício que comporta a afirmação de uma identidade individual e social geracional a qual, num contexto de acesso universal à educação escolarizada, só pode ser entendida na pertença estudantil. Assim, ainda que a racionalidade da organização escolar e do currículo vise formatar o aluno e o seu desempenho, condiciona a criança, como um todo, portanto a sua ação cultural no grupo de pares.

Narrativas de professores, educadora e auxiliares para descrever o ser, estar e agir das crianças na escola, bem como aquilo que percebem como próprio de uma cultura social geracional – *“aderem muito bem às atividades; todos gostam de participar das atividades, de contribuir; são crianças inteligentes; gostam sobretudo de brincar; gostam de muita liberdade; estão sempre a querer brincar; tem curiosidade imensa; querem aprender coisas novas, tem interesse por tudo o que for novo; gostam do espaço exterior da escola; de brincar e de fazer jogos; pedem para fazer jogos; pedem aula de ginástica; tem gosto por aprender; ajudam-se; são muito empenhadas; muito interativas; são felizes; muito amigos uns dos outros; tem bastante apoio dos pais; gostam muito da escola; de trabalhar; de estar na escola, nomeadamente na sala de aula; gostam de ter e estabelecer a opinião deles; tem um sentido crítico, de crítica construtiva, são questionadores...”* –, apresentam convergências que poderiam ser privilegiados e auspiciosos pontos de partida para o projeto educativo, nos tempos letivos e não letivos, entretanto não o são. Reconhecer efetivamente essa criança repercutiria em transformações institucionais e profissionais, declinadas. Mantém-se, portanto, o constructo da oposição entre ofícios: de criança e de aluno, ainda que não haja resultado que possa ser invocado para legitimá-lo, a não ser o continuísmo de uma tradição de tímidos investimentos na infância e de inacessibilidade dessa categoria aos mecanismos de participação política, social e cultural.

Códigos e conteúdos que estabelecem o recorte, a seleção, a hierarquização de saberes e valores, bem como dispositivos de transmissão dos mesmos definem

uma cultura escolar criada e dirigida pelos adultos para as crianças. (Barbosa, 2007) Impedir, disciplinar, ignorar ou apropriar-se das narrativas e dos protocolos de comunicação intrageracional da cultura de pares é uma tradição a ser problematizada no cruzamento dos fundamentos e das práticas da escola para a infância.

Reconhecer que as crianças não apreciam fazer cópias e, posicionar-se sobre a indispensabilidade dessa atividade, enquanto importante treino diário para a escrita e à caligrafia, é negar a própria autonomia e autoria docente na produção de ajustes, alternativas e de inovação pedagógica. Polarizar decisões é um mecanismo eficaz para manter a forma escolar nos moldes instituídos – impor uma disciplina mental e corporal para a criança –, é também uma manifestação de apego a esquemas simplistas de interpretação da realidade.

Assim, o que está em causa não é manter ou suprimir a cópia, mas olhar prospectiva e propositivamente para a intensidade (tempo e espaço que ocupa no cotidiano), os significados, as funções e interpretações, da atividade na experiência de cada criança e do grupo. A produção desse equilíbrio, compartilhada entre gerações porque não pode prescindir da diversidade de vozes dos atores sociais, é um desafio permanente, por ser contemplado com o olhar docente, institucional e das políticas educacionais relacionadas à formação profissional.

A consciência do gosto das crianças pelos espaços externos, ou mesmo pelo novo, da qual nenhum dos adultos entrevistados se exime, é mais um indicador da possibilidade de qualificar a experiência educativa através de uma escuta sensível desses protagonistas e do reconhecimento ao seu direito de participação. Não fazê-lo, seja por comodismo, crença na impotência para romper com práticas históricas ou por desconhecimento voluntário do ser criança, é dificultar ao máximo a aproximação entre gerações e os aprendizados recíprocos desse encontro dialógico. No contexto, há uma sangria contínua dessas oportunidades.

Outro exemplo claro da falta de entendimento dos infindáveis e confiáveis feedbacks da qualidade da vida escolar, demandados pelas crianças, é a indiferença à interatividade promovida entre os pares em aula, durante a realização das atividades, não para delas afastar-se, mas para melhor concretizá-las. Nas diferentes fases, as iniciativas das crianças, das três turmas, remetem à comunicação intrageracional, direta e próxima, realizada na clandestinidade e, por sê-lo, muitas vezes em cochichos, mímicas e outros artifícios dissimulatórios.

Nessas iniciativas dão a conhecer a direção e o estágio da própria atividade; traçam um panorama das produções dos pares; observam detalhes; comparam; questionam; emitem pontos de vista; inventariam..., entretanto apesar de todos esses indicativos, vigora o suposto de que interações durante as atividades comprometem o (des)empenho, mantendo-se a imposição do trabalho individualizado e silencioso.

Fechar os sentidos a essas manifestações da cultura infantil, extensivas à ludicidade e a imaginação do real (Sarmiento, 2004) é fragilizar o próprio trabalho, é reter em área utópica a qualidade tão proclamada como necessária à educação escolar.

Há uma posição docente unificada e, continuamente transposta às práticas educativas, que situa a brincadeira, ou o que possa sugerí-la, como anômala às vivências desejáveis/aceitáveis em sala de aula. Na pré-escola, áreas, em que o brincar é possível, são justificadas a partir de outros objetivos e fazeres, em contraponto ao mal estar docente produzido na confirmação de que as crianças o fazem em aula.

As respostas da cultura dos adultos à dissonância pelo não entendimento da improdutividade e das especificidades do brincar, concentram-se em situar como transgressoras todas as manifestações lúdicas em sala de aula e, concentrar nos tempos livres, as possibilidades da ação “improdutiva”. A aparente acomodação do jogo e da brincadeira aos espaços tempos dos recreios, não traduz inteiramente a posição demeritória dessa forma de participação infantil na escola, nem confirma sua legitimidade. Revela-se o modelo organizativo da escola na dupla função da tolerância ao brincar no recreio, espaço tempo da rotina escolar que contém a possibilidade, ou a garantia de pausa ao exercício do ofício docente.

Sentidos diversos são atribuídos ao recreio, espaço tempo valorizado pelas crianças na rotina escolar. Para os adultos tem valor de tempo livre, tratado como direito ou conquista intocável, que os libera, circunstancialmente, da produtividade inerente às funções, não sendo tempo desocupado ou ocioso que suprime o trabalho, mas o pressupõe, em livre analogia aos estudos do lazer de Dumazedier, (1979). É também configurado como uma concessão complexa, enredada na produtividade estudantil, traduzida em conduta e desempenho, e na lógica Spenceriana, que situa o jogo e a brincadeira como processos de descarga do acúmulo/excedente de energia, ou de tensões reprimidas. (Negrine, 1994).

Indicativos consistentes dessa análise estão no abandono docente do recreio, enquanto território educador, laboratório social, campo para aprendizados com e sobre as crianças e a cultura que produzem; (Marques, Neto e Pereira, 2001; Pereira, Neto e Smith, 1997; Pereira e Neto, 1999); na apática mobilização para buscar alternativas à problemática dos espaços; no uso arbitrário do poder geracional para cercear o direito ao brincar e no aniquilamento da consciência de que as vivências institucionais correspondem a quase totalidade das ações diárias, nas horas de vigília, desse contingente de crianças.

Nas fragilidades e contradições de políticas públicas educacionais determinantes à cultura lúdica escolar, afirmam-se projetos arquitetônicos vazios do conhecimento produzido sobre crianças. Espaços de recreio, nas suas áreas, materiais e equipamentos, são definidos com indiferença às necessidades e características dos seus protagonistas. Essa tradição segue na ausência de políticas comprometidas com a cidadania das crianças e, reafirma o paradigma da marginalidade do brincar na escola, refém de micro concessões, moeda de troca e, dificilmente reconhecido enquanto um direito da infância escolarizada.

A valorização da sala de aula sobre os demais espaços produz interpretações unilaterais, apresentadas como se tratassem de uma coprodução intergeracional. Exemplifica essa distorção interpretativa, a crença docente de que a sala de aula é o espaço preferido das crianças do 3º ano e, o recreio um espaço temido, evitado e rejeitado. É, de facto, o que manifestam oralmente as crianças do grupo de excelente desempenho escolar, quando na presença da professora, e em confirmação às suas expectativas docentes. Entretanto, também tornam pública a dissonância em relação ao teor das próprias palavras, inicialmente com recursos da linguagem corporal (em sala de aula) e, posteriormente pela desconstrução do discurso (nas situações de entrevistas). O discurso autoral das crianças não converge com a idealização docente, entretanto encontra formas de manifestação.

A sala de aula não deixa, em momento algum, de ser valorizada e referenciada positivamente pelas crianças. O recreio é espaço tempo desejado, de notáveis aprendizados, de convivialidade, com sentido de lugar onde, por instantes, despem-se dos apertos de uma roupagem de aluno, em tamanho único.

Discursos das crianças para consumo docente, a afirmar um contexto de vínculos fraternos inclusivos, onde “*todos são muito amigos*”, são reelaborados em momento de maior espontaneidade. A exclusão é real e praticada de diferentes

formas, as quais são gradativamente dadas a conhecer nas entrevistas, primeiramente como denúncia “inconveniente”, na sequência racionalizadas e justificadas, defensivamente e, por fim escancaradas. Ao tratarem de conflitos observados ou protagonizados, as crianças revisitam papéis, numa perspectiva crítica, bem como as dificuldades e possibilidades que esses demandam, individual e coletivamente.

Introduzida no pré-escolar, a matriz de trabalho individualizado e competitivo, é também bastante suavizada nas narrativas docentes pela ideia da entreatajuda e da boa convivência entre todos. Conforme já evidenciado, essa condição não é suportada pelas narrativas das crianças, as quais se apresentam um mundo de conflitos e de protagonismo em práticas de bullying, também o fazem quanto às iniciativas exitosas, de entendimento autônomo na cultura de pares.

Há notada ascendência das práticas da professora, dos seus valores, sistema de trabalho, exigências e expectativas, sobre todo o grupo do 3º ano, não apenas porque o convívio estende-se desde o 1º ano. Esse sistema de um professor único, nos quatro primeiros anos do 1º CEB, merece ser problematizado para que produza, de facto, possibilidades acrescidas aos processos socializadores, de ensino e de aprendizagem. Sua porção meritória está condicionada à aplicação de instrumentos institucionais facilitadores, senão promotores, de uma ação docente interdependente, continuamente revisitada e aprimorada.

Trabalho solitário não pode ser confundido com autonomia docente. Na solidão torna-se nebuloso o interregno entre o projeto político pedagógico administrativo da escola e as práticas que deveriam vivificá-lo.

Uma agenda participativa, constituída pela diversidade de vozes – de crianças e de adultos –, é uma barreira eficaz à moldagem geracional, e uma estratégia de resgate do conceito interdependência. Assegura que emergja e seja objeto de atenção, um conhecimento fidedigno das crianças e das culturas que produzem. Estão no contexto as condições para que se torne sustentáculo de um projeto de afirmação da cidadania social, participativa, organizacional, cognitiva e íntima das crianças. (Sarmiento, 2005; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007; Vasconcelos 2009).

Às crianças solicita-se, desde a pré-escola, observância às regras, com notado incremento das exigências a partir do 1º ano. No contexto, a obediência infantil é mais valorizada que a compreensão e corresponsabilidade na elaboração

dos códigos de convívio. Nessa mesma linha manifesta-se a ideia de que a humanização, a emancipação e a civilidade dos alunos progridem na medida em que os mesmos “interiorizam” valores e normativas do mundo civilizado – adulto.

Nota-se, especialmente no 3º ano, a capacidade de autocontrole do grupo e de gestão dos interesses pessoais que possam afastar do melhor cumprimento do exercício de aluno. Manifestações das crianças, no sentido de abdicar do recreio para dar continuidade ao trabalho escolar são acolhidas como um atestado do bom exercício docente e, da decorrente competência para o exercício do ofício de aluno, não sendo, portanto, confrontadas com o denso corpo de sinalizações contrárias. Da mesma forma, não há consciência de que um grupo menor, de excelente desempenho estudantil, que responde ao conjunto de exigências é tomado pelo todo. Um todo descrito como positivamente diferenciado no contexto da escola, pela ênfase que atribui ao ofício de aluno e pela capacidade em secundarizar vivências associadas ao ofício de criança.

Nesse contexto de exigências, há uma resposta do coletivo de crianças do 3º ano, para conter manifestações que acreditem desapontar ou frustrar as expectativas docentes, a partir do que se faz rotineiro esconder ou dissimular expressões espontâneas. Um afrouxar dessa cautela ocorre no recreio, entretanto grande parte do grupo protagoniza interações, jogos e brincadeiras diferenciadas, sem ferir a lógica de pertencimento a uma “elite” estudantil, com inserção diferenciada nos tempos livres.

Essa diferenciação pode ser descrita como maior resistência de entrega ao jogo e à brincadeira; evitação dos pares de outras turmas, de atividades com intensa movimentação, disputas corporais, etc. A conduta seletiva de participação social no recreio, manifestada especialmente pelas crianças de alto desempenho, é reforçada enquanto confirmação de uma maturidade não apropriada pelos demais, e não está condicionada à presença física da professora.

A tutela mantém-se na sua ausência da sala de aula. Os pares estabelecem vigilância de uns sobre os outros. Transgressões são reprimidas sob ameaças de que serão delatadas à professora, no seu retorno. Do ponto de vista da ética adulta aplicada à formação da identidade de aluno e de turma, o grupo chegou ao seu melhor nessa demonstração de “lealdade” intergeracional.

Práticas docentes extensivas ao território do brincar – é legítimo que o sejam desde que não invasivas –, alteram o que é próprio da cultura infantil e induzem a

condutas aproximadas de uma segunda cultura, a dos adultos. A proibição de levar bonecas para a escola, porque “*são para ficar em casa a dormir*” faz-se um paroxismo mantido porque não problematizado. (Imbernón, 1994 e 2000; Perrenoud, 2002). Se, por um lado força o abandono de brinquedos, na busca de comportamentos mais próximos aos do mundo adulto, por outro, dissemina uma lógica menorizante da criança, utilizando-se de recursos não ficcionais, mas do terreno do irreal.

Processos de passagem são considerados desnecessários e comportamentos de outra geração, a de adultos, são exigidos abruptamente, assim como são erigidos muros entre a cultura de infância vivenciada dentro e fora da escola. Práticas “educativas” alienadas das esferas simbólicas – da educação familiar, da cultura local, da indústria cultural, com seu “hábitus” de classe, pertença étnica, religiosa e tradições –, reduzem o sentido da participação ao “ter parte”, enquanto é a ação influente das crianças, com impacto no espaço coletivo, (Fernandes, Sarmento & Tomás, 2005; Sarmento, 2015; Trevisan, 2014) a forma de participação que responde aos objetivos da educação escolar e à garantia de um direito.

Permanece isento de questionamentos institucionais o carácter adultocêntrico da organização escolar. Dispensar bonecos e não brincar com os mesmos, passa a ser o equivalente de amadurecimento também porque, sob a premissa dos adultos, as escolhas são definidas estritamente por influências de consumo. Nesta perspectiva o gosto por um brinquedo nada mais é que a adesão a um modismo fugaz e facilmente substituível.

Limites à ação influente das crianças também decorrem de uma normatividade assente no suposto de incompatibilidade entre participação e proteção. Assim, a revelia da capacidade de discernimento e das diversas formas de comunicar das crianças, recreios são suprimidos nos dias chuvosos e apresentados como ambientes perigosos à integridade física, territórios potenciais de violências incontroláveis... Estimular que as crianças permaneçam na sala de aula, em conversas literárias, fundamentadas em livros é uma tentativa de artificializar interações e escolhas nos tempos livres, de associar brincadeiras com a ideia de uma ociosidade desnecessária e nociva às vivências escolares. É, sobretudo, um anúncio da impotência institucional frente às funções que justificam a universalização da escola para a infância.

O excesso de tutela e proteção aparece primeiramente como uma resposta individual aos riscos identificados nos recreios, e contém motivações tão ou mais fortes que essa, como o suposto da dispensabilidade de vivências de jogo e de brincadeira na vida das crianças. Uma estrutura de conversação específica, entre professor(a) e aluno(a), erigida sob o esquema estímulo, resposta e recompensa, estrito a um guião de propósito indutor, facilita a naturalização da lógica adultocêntrica. (Delalande, 2006).

Desvalorização das crianças que não apresentam bom desempenho escolar – respeito condicional quando deveria ser incondicional –; baixo interesse na sua ação decisória – num contexto afeito a simulacros de participação: não são implicadas nas tomadas de decisões –, e outros elementos da concentração de poder geracional são, nesse sentido, percebidos pelas primeiras, entretanto não há queixas, lamentações ou críticas em relação ao adulto, a exemplo das referências a sentarem-se sempre no mesmo lugar, ao longo do ano, bem como a esse lugar vincular-se a um status de facilidade ou de dificuldade nas aprendizagens. Nas situações em que é notório o mal estar por reconhecerem-se e serem reconhecidas pelos pares no pertencimento ao grupo que apresenta dificuldades, justificativas são produzidas, tais como ter-se tratado de um mau momento, de algo já superado. Outras crianças, sem perspectivas de mobilidade no status social, silenciam resignadas a esses mecanismos agudizados no 3º ano.

Nessa turma, um dos blocos de mesas laterais destinados às crianças avaliadas como de menor desempenho não tem boa visibilidade do quadro de escrever, limitação criticada pela docente e atribuída ao projeto arquitetônico defasado. Ainda que reconheça a dificuldade para que os miúdos consigam ver de determinados locais, os mantém nesses, ao longo do ano.

Buscar informações sobre a organização da sala de aula nos dois anos anteriores não esteve entre os objetivos deste estudo, entretanto foi possível alcançar o entendimento de haver uma orientação estável quanto a agrupar crianças pelo seu desempenho escolar. Permanece desconhecido o impacto de ocuparem, ao longo do tempo, lugares estratificados, que qualificam ou desqualificam previamente, na medida em que condicionam o grau de direito à visão plena do quadro de escrever, restringem as conversações aos mesmos pares, e atribuem um determinado conjunto de características aos seus ocupantes, ligadas a potencialidades ou a limitações individuais. Essa prática determina condicionantes

simbólicos e físicos que aprofundam as diferenças entre os grupos, pelo que precisa ser revista.

Inadequação arquitetônica dos espaços e equipamentos escolares é uma ideia comum ao grupo de professores entrevistados, entretanto a autonomia docente para promover modificações na sala de aula é exercida apenas pela educadora do pré-escolar. No caso da professora do 3º ano, há a afirmação da inexistência de autonomia até mesmo para expor cartazes em área que não o mural, instalado a sua revelia, em acordo com o projeto original. Essa área “oficial” não é utilizada na sua totalidade, sendo a exposição de materiais seletiva e definida pelo adulto. O espaço da sala de aula não é visto nas suas funções orgânicas, de fomento, documentação, afirmação e de valorização das produções culturais das crianças, antes, faz-se território de exercício de poder. Uma gestão territorial coparticipada é possível e desejável se, problematizada a produção do espaço social (Lefebvre, 2006), a partir das evidências da tensão que decorre dos interesses do controle adulto e de uma apropriação autoral geracional, que visa ampliar possibilidade de autodeterminação e de interatividade.

Narrativas das crianças das três turmas relacionadas ao detalhamento de alguma mobilidade em sala de aula no ano transacto, evidenciam perdas progressivas de liberdade, e um presente de instrumentalização do corpo, autorizado a manifestar-se nos limites de rígida normatividade e ao abrigo de um entendimento de que a “descarga de energia” potencializa aprendizados em sala de aula. Também revelam a dependência crescente das possibilidades de vivências lúdicas em sala de aula a propósitos didáticos. Frustração e mobilização parcial de capacidades são os resultados habituais desse entrelaçamento forçado, a exemplo da atividade de caça ao ninho de Páscoa, que a rígida tutela docente esvaziou de participação coletiva, aventura, desafio, alegria e partilha.

Pertencem ao largo conjunto das contradições institucionais a retirada do direito à Atividade Física e Desportiva das crianças do 1º ano, por ser considerada menos relevante que as Ciências Experimentais, e a garantia de três períodos semanais da primeira componente curricular ao 3º ano. Nessa situação, uma experiência qualificada porque orientada por um professor sensível às características individuais e coletivas, ciente da ação influente e transformadora das crianças nos diversos momentos de aula, com suficiente clareza para não atribuir sentido de anomalia às diferenças, não opor ofícios e estabelecer como centralidade

da práxis, o emergir do *homo ludens* e de uma cultura lúdica. (Huizinga, 1999). Na medida em que inexistente uma política para garantir a qualidade como princípio das diversas práticas, e a mesma não espelha um processo em contínua produção pelo colegiado de professores, cria-se um campo de incerteza e aleatoriedade, e tudo parece ser uma questão “de sorte ou de azar”, na dependência do profissional destinado à escola.

As dificuldades, para dotar de qualidade os diversos processos educativos, não decorrem do sistema que estabelece uma educadora para os três anos do pré-escolar, ou uma professora para os quatro anos do 1º CEB, entretanto se aspectos positivos produzidos na vinculação e no acompanhamento longitudinal são potencializados nessa estrutura, também o são elementos de acomodação, exclusão, rotulagem e escolhas, como a da supressão das aulas de atividades físicas, anteriormente abordada. O exercício docente exige autonomia, mas fragiliza-se se retido à entropia das decisões individuais. É uma ação política concretizada na interdependência e que não pode ter cariz espontaneísta. Neste sentido, faz-se uma necessidade incontornável a formação em serviço, gerida e participada por educadoras e professores da escola. Não há que esquecer-se o quotidiano, por superar, arredo ao diálogo e ao planeamento conjunto com as equipas de apoio. Assistentes e auxiliares precisam clarificar conceitos e orquestrá-los com o conjunto das práticas educativas da escola. Retomar as práticas dos diversos profissionais e confrontá-las na perspectiva de uma instituição que educa na totalidade dos seus espaços e práticas é um passo necessário.

Problematizar as formas habituais de escuta e de reconhecimento das crianças, no plano individual e coletivo - em sala de aula; no recreio, refeitório; na sala da componente de apoio à família; nas casas de banho e demais espaços -, também de se proceder à documentação e comunicação desses registos aos demais profissionais, e de sua apropriação como balizadores das decisões e ações pedagógicas, é um desafio central e incontornável à produção de alternativas diante do desgaste multidimensional e multigeracional que afeta os sujeitos da comunidade escolar, seus modos de vida e a cultura institucional.

É preciso uma atitude pioneira e articulada para recompor a identidade de uma escola estranha de si mesma, para desencarcerar práticas e certezas históricas, para preencher o espaço de interatividade entre adultos e crianças sem temor às suas possibilidades mais relevantes: imprevisibilidade, surpresa,

transformação, criação, confiança, construção de conhecimentos e de vínculos. Precisar o que é hostil à infância, referenciando essa construção social, cultural e política nas responsabilidades da escola, pela histórica desatenção às crianças, viabiliza e qualifica o exercício do ofício de aluno numa perspectiva integrada com o ser criança.

Práticas, mediações e intervenções indiferentes às crianças reais, disseminadas em monólogos docentes petrificados – carenciados dos nutrientes produzidos pelas culturas infantis, retóricos porque não dispostos a valorizar e a interpretar a profusão de linguagens das crianças e, de curto alcance porque satisfeitos com a aliança ficcional na resposta aos desafios de garantir direitos participativos às crianças –, sabotam as funções da escola, o projeto educativo, o programa curricular, o bem estar docente e discente e o potencial de aprendizados da educação formal. Exemplo disto e de que partes são tomadas pelo todo, está no entendimento da assistente da pré-escola, de que o playground é o lugar preferido dessas crianças. A leitura precisa ser contextualizada e questionada, na medida em que se trata praticamente do único espaço que podem ocupar ao longo de três anos nos tempos livres.

O apego a um modelo em que, encerrada a parte letiva as crianças retornam para casa, combinado com a relutância em assumir a responsabilidade pelo almoço e por uma programação alargada - o turno integral, interpõe-se a precisa leitura da escola do presente. Alongar, com sentido de estagnar, esse estágio de redefinição das funções escolares acentua a ideia de provisoriedade, limita investimentos e a adoção de decisões coerentes com o que é novo, diferente, recente, entretanto consolidado como tendência estrutural. Manter sistemas paralelos de gestão, desse conjunto de funções, representará, sempre, prejuízos à cidadania das crianças, reféns do que convém a cada uma das equipas profissionais.

Uma conduta evitativa à complexidade institucional contagia discursos e práticas, o que fica nítido quando as mesmas fontes fazem a crítica, encerrada na sua verbalização, ao tempo escolar escasso para dar conta do programa anual, e ao excesso de horas diárias de vida infantil na escola. Se horas diárias de vida na escola são insuficientes para uma abordagem de ensino que não precise atropelar condições da cidadania infantil, torna-se evidente a necessidade de revisar o modelo.

10.1.2 – Processos Socializadores na Escola – uma normatividade para responder (e conter) à interatividade

Às interações entre as crianças corresponde uma normatividade escolar questionável, no reconhecimento do caráter coletivo da socialização infantil (Vygotsky, 1987). Disciplinar as interações produzidas na cultura de pares, e na cultura institucional com os demais atores sociais, aparece como um mecanismo central da organização da escola.

Por mais que o rigor científico nos acautele de ilações maniqueístas e da perspectiva do eterno embate entre duas culturas geracionais, com vistas a uma socialização passiva – inexistente –, há que se problematizar as práticas de dominação e de manipulação radicadas num paradigma adultocêntrico, alienado das crianças concretas e da sua ação influente no contexto. Na estrutura escolar há um robusto sistema de vedação ao reconhecimento do Outro ator social e produtor de cultura, a criança, o que equivale a constatar que as concepções, conceitos, questionamentos e proposições do transformador campo da Sociologia da Infância (Christensen & James, 2005; Corsaro, 1997; Delgado & Müller, 2005; James & Prout, 1997; Sarmiento, 2005, 2015; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007; Sirota, 2005; Qvortrup, 2005) estão por ser legitimados na totalidade de dimensões afeitas à vida da escola: dos processos formativos iniciais às formações em serviço; da identidade docente às práticas educativas, sociais...; da arquitetura à organização dos espaços; da escuta à participação das crianças...

Compor interpretativa, crítica e propositivamente o complexo conjunto de particularidades, dos processos socializadores acessadas na investigação, é um desafio ético rigoroso que nada justifica ser o adentrar no pântano da crítica pessoal, ainda que o exercício de interrogar tradições, tendências, valores, concepções, práticas e suas implicações seja o meio para prospectar alternativas de qualificação, latentes no próprio campo de estudo.

Porque parecem tênues as fronteiras da ética, reforça-se o registo do compromisso com a totalidade e com a minúcia do conhecimento emergente na realidade acessada, num exercício tão rigoroso quanto amoroso. O material, com sua carga final de considerações e questionamentos, assente em conteúdo fidedigno contém, deve espelhar o reconhecimento ao valor e ao mérito de cada

profissional participante – docente e técnico, e, em igual intensidade, desapego à tradição que se apresenta no contexto.

Narrativas iniciais das crianças, da pré-escola, do 1º e do 3º ano do 1º CEB sobre o clima social na escola, sugerem um ambiente de respeito e de ajuda mútua, que seria livre de conflitos não fossem os pares de etnia cigana. Convergem, nessa perspectiva com o discurso da maioria dos profissionais que atuam no contexto. Na sequência, as responsabilizações alargam-se a outros pares, igualmente situados a margem do conjunto maioritário. Nesse a unidade relaciona-se à “normalidade”, e a dissonância com o que é “anômalo” ao funcionamento individual e social.

Vencidas as resistências, nas entrevistas e demais contatos, as crianças dão a conhecer um quotidiano feito de incessáveis conflitos e, de participação ativa nos mesmos, por meio de diferentes papéis. Um desses diz respeito aos atos de desqualificar, espalhar boatos, dissimular, bater, não falar, não deixar brincar, não permitir a aproximação, organizar-se em grupo para excluir, maltratar... São as disposições dialógicas e reflexivas dos participantes desses grupos focais – libertos do roteiro de respostas politicamente corretas -, que lhes permitem reconhecer, em primeira pessoa, a participação nas rixas, desentendimentos, ações transgressoras, lutas à brincar e a sério, entre outras situações que extrapolam os limites das normas escolares. Entretanto, o assumir desse protagonismo é, frequentemente acompanhado por justificativas convenientes, e convergentes ao que preconiza a normatividade reguladora.

As crianças apresentam o desejo de participação social nos diversos momentos e eventos socializadores, também um olhar ciente da complexidade dos fenómenos enriquecido pelo câmbio entre realidade e constructos ficcionais. A voz que emerge dessa competência em ação, não parece ser do interesse da escola e, permanece retida em zona proximal.

A regulação condiciona o agir social, entretanto não se constitui em fator absoluto, determinante de possibilidades e de limitações, (Scherr, 2002) na medida em que, nas brechas da normatividade vigente, são incessantes as iniciativas que buscam o contato; o apoio social; um parâmetro para a própria produção; o estabelecimento de vínculos; a pertença e o diálogo, convergente e divergente. (Berger & Luckmann, 1983) Dinâmicas socializadoras intergeracionais coabitam o terreno, ora em conflito, ora em concordância, ora em articulada alternância, de tal

forma que a orientação vigente para um interagir pragmático, seletivo e controlado não abarca o todo dos mundos sociais ativos na escola. Há uma ação ativa e decisiva das crianças, nesse sentido, (Corsaro, 2011; Sarmento, 2005) ainda que experienciada, maioritariamente em área transgressora.

De modo geral, crianças das três turmas desenvolvem experiências de transgredir a regra que determina o trabalho individual e silencioso, prioritário nas atividades curriculares do 1º CEB. O fazem em resposta a uma necessidade visceral de interação, para o que desenvolvem estratégias conciliatórias, respondem positivamente as determinações docentes, e discretamente as suas necessidades sociais. São práticas sociais de dupla integração, na ordem institucional adulta e na ordem instituinte infantil. (Ferreira, 2004).

Desde a pré-escola, há expressivo autocontrole das crianças ou, uma capacidade de distribuir equitativamente atenção às demandas formais e as demais, em boa parte relacionadas às primeiras ou delas originadas. Essa intencionalidade não é, entretanto percebida ou precisada pela educadora, professoras e auxiliares, o que conota as interações entre pares como condutas inadequadas, desrespeito, imaturidade, dificuldade de concentrar-se, etc.

Resistir a ajudar os pares e dedicar-se individualmente às atividades é uma exigência/tendência inaugurada na pré-escola, vincada na narrativa da assistente – que pressupõe associação ao pensamento docente –, de que “*o do lado não vai ajudar, nem deixamos*”. A valorização do mérito aprofunda-se sem questionamentos no 1º CEB, e no contexto da investigação, atinge seu auge no 3º ano, quando as crianças tornam perceptível a reprodução criativa de valores de uma organização social estratificada, em acirrada concorrência entre os pares e na exclusão social daqueles que apresentam desempenho escolar abaixo do patamar necessário ao reconhecimento docente. Progressivamente esse critério influencia a escolha dos companheiros(as) nos tempos livres e a formação de grupos, entretanto, nem sempre se confirma a afinidade entre seus integrantes. Divergências frequentes, falta de bem estar ou de estar à vontade com os mesmos, são demonstrações de que o fomento externo – ação interventiva – para a formação de grupos constrange a espontaneidade e as interações que, autonomamente, as crianças poderiam estabelecer.

10.1.3 – Os lugares fixos em sala de aula: muito mais que uma cadeira a ocupar

Manter, ao longo do ano, lugares fixos para as crianças, em mesas individuais, no 1º CEB, favorece uma determinada estrutura na configuração social, porque patrocina proximidades e distanciamentos, legitima condições e papéis sociais desiguais. Ainda que não possam ser determinadas causas e efeitos, no processo de internalização da cultura, porque há elementos de interpretação e criatividade (Vygotsky, 1987), de reprodução interpretativa (Corsaro, 1997), e, de uma realidade subjetiva (Berger & Luckmann, 1983), há que ser considerado o poder de influência das práticas dessa agência socializadora. Na pré-escola a ocupação das cadeiras, em mesas circulares, que comportam até seis crianças, é determinada pelas idades, sob a ideia de haver conjuntos de capacidades semelhantes, e do benefício de mantê-los agrupados. Nos anos do 1º CEB os critérios vinculam-se prioritariamente ao desempenho escolar,¹² com decorrências à formação de grupos fechados e de movimentos de exclusão dos pares com baixo rendimento, de etnias minoritárias, ou com determinadas características pessoais. A estabilidade dos grupos não é percebida enquanto tendência social, consolidada com o passar dos anos.

Está na forma escolar, mais que nas livres escolhas das crianças ou nas suas interações espontâneas, a facilitação de interações seletivas. Na medida em que progridem nos anos de escolarização naturaliza-se a distinção e a estratificação, entre crianças e grupos com desempenhos diferentes. Inicia-se na pré-escola, com a permissão para uma aluna com competências adicionais de literacia sentar-se em mesa individual, separada dos demais – porque os pares copiavam suas produções, porque prefere trabalhar sozinha... -; segue no 1º ano, com uma organização que permite identificar diversos “blocos”, de crianças, cuja unidade interna é definida pela semelhança de desempenho escolar; e aprofunda-se no 3º ano através de uma intencionalidade, reconhecida pelas crianças, que georreferencia dois grandes grupos: *os que tem facilidade* e *os que tem dificuldade*, ou *os que sabem mais* e *os que sabem menos*.

¹² No caso do 3º ano, é indiscutível a destinação de espaços centrais, de melhor visualização do quadro de escrever, constantemente utilizado, a um determinado conjunto, o de melhor desempenho escolar.

Ressaltar a percepção da assimetria e creditá-la como mobilizadora do máximo empenho do aluno, é uma das práticas dos adultos no contexto. Isenta de problematização, permanece nos limites do senso comum, quando não do mágico, na medida em que sustentada na aposta sobre o efeito positivo, para todos os alunos, da sobrevalorização do mérito individual.

O foco no alto rendimento sobrecarrega de oportunidades e de atividades um grupo e reduz, sensivelmente, o conjunto de linguagens e de experiências do outro. Essa assimetria é projetada em todas as esferas da vida escolar. Ter ciência da correspondência, no contexto, entre o bom aproveitamento escolar e a valorização no grupo de pares, pode estar associada, sem ser o único ou principal fator, aos incansáveis esforços para ampliar o espaço pessoal de participação em aula.

Criar zonas de ocupação das áreas da sala de aula, preservando-se uma unidade associada ao êxito ou ao fracasso, à competência ou a falta dessa, ao saber ou ao não saber, faz-se um mecanismo de categorização ou de rotulagem social, com implicações na subjetividade, na estima, na percepção de si e dos outros. Essa segmentação é especialmente referida pelas crianças do 3º ano que, ante ao mal estar e ao determinismo contido em reconhecer-se num ou noutro polo, apresentam uma terceira e criativa alternativa, uma espécie de área intermediária entre o fraco e forte, a do “*aluno médio ou mais ou menos*”, ressaltando a possibilidade de cambio positivo, conquistado num ou noutro caso, que descola da primeira camada, na qual ninguém gostaria de permanecer. Ocupar esse lugar de fragilidade acadêmica implica ainda em ser destinatário(a) do rechaço e desqualificação dos pares.

Participar ativamente da transformação de regras da vida social (Ferreira, 2004) é uma competência exercida pelos atores sociais crianças, entretanto o seu destino será o da invisibilidade, no contexto, enquanto permanecer no catálogo das utopias educativas.

As interações intra e intergeracionais, no ambiente escolar, são constitutivas da identidade individual e do agir social (Scherr, 2002), o que torna sobremaneira relevantes as práticas adultas e a atenção aos mundos da infância. Seria, portanto, expectável que características das crianças, linguagens pelas quais se expressam e conteúdos que comunicam fossem elementos centrais da plataforma de trabalho pedagógico. No 1º CEB o é, em caráter excecional, na coerência das narrativas e

práticas do professor de Atividades Físicas do 3º ano. O alto nível de exigência que as crianças impõem a si mesmas; a disposição competitiva; a dificuldade para lidar com a derrota; e a desqualificação dos pares considerados diferentes são, por esse profissional, significadas como elementos das dinâmicas sociais e de aprendizado social, que exigem adequada mediação educativa. Essa possibilidade que, do ponto de vista de uma agência socializadora especializada em educação da infância, deveria suportar o todo das iniciativas docentes e, articulá-las em um projeto coletivo, mantém-se retida às três participações semanais nas aulas referidas.

Faz-se necessário um movimento de raiz, legitimado e fortalecido no coletivo de profissionais da escola, para enfrentar as contradições do campo socializador, tais como a dificuldade em reconhecer o direito à educação escolar de estudantes de etnia cigana e romena; a baixa tolerância - e consequente julgamento moral - a organizações familiares que não evidenciam, ao nível esperado, responsabilidades parentais, tais como apoio nos temas de casa, participação em reuniões escolares, envio de materiais solicitados, valorização da escola, garantia de pontualidade e assiduidade às aulas das crianças sob sua responsabilidade, etc.

Intensificam-se com a escolarização eventuais ações demeritórias, por parte das crianças com melhor desempenho escolar em relação às demais, o que se concretiza nas escolhas e nas interações dos grupos formados para brincar e jogar. Fracassam as múltiplas tentativas de aproximações das meninas do 3º ano, com baixo rendimento estudantil em relação às demais. São, invariavelmente, preteridas, afastadas, quando não ignoradas nos diversos tempos e espaços da vida escolar. Em relação aos meninos, há uma relação menos assimétrica entre os vários grupos formados, concentrando-se as indisposições, recriminações, provocações e conflitos em um dos pares, que no contexto, passa a ser vítima de bullying.

Um fator que permite distanciar a imagem no grupo de pares, das habilidades acadêmicas, é ter um bom conjunto de habilidades futebolísticas. Essa característica faz-se o passaporte para garantir um lugar na equipa e participar dos jogos nos recreios. A particularidade de que boa parte dos alunos com melhor desempenho não é de jogadores hábeis - além de que manifestam interesses diversos -, concorre para um melhor equilíbrio nas interações entre os pares do gênero masculino nessa turma.

É na pré-escola e nos tempos de recreio vividos no espaço do playground, que se observa maior independência do fator “mérito acadêmico”, na medida em que

praticamente todos interagem com todos, excetuando-se a exclusão sistemática de um menino de etnia cigana. Esse, por faltar às aulas com frequência, entre outras particularidades, é evidenciado nessa condição de diferença, também pela educadora, através de exigências para que exerça o ofício de aluno em semelhança aos pares. No contexto, tudo indica que essa prática consolida sua não pertença ao grupo, ainda que o objetivo seja oposto. Os esforços docentes de inclusão persistem numa mesma linha, de contínua exigência a esse ator social, com desconhecimento das suas interpretações a esse interagir e de como essa dinâmica se enreda a sua identidade.

Continuamente os mais novos procuram interagir com os pares do 1º CEB, nos recreios, no que são desestimulados pelas assistentes e auxiliares da ação educativa. Vigora, entre os adultos, o pressuposto de que crianças maiores representam um risco à integridade física das mais novas. Assim, aproximações são entendidas como ações invasivas, e interditadas pelas assistentes, ainda que haja ciência das motivações recíprocas para as interações. Essa lógica da impossibilidade do convívio, por diferenças entre os subgrupos etários, é soberana e explicita-se na normatividade vigente, isenta de tentativas de problematização, a exemplo do que ocorre com as demais regras aplicadas ao convívio no ambiente escolar.

Nas irregulares oportunidades de interação entre crianças de diferentes grupos etários os mais novos esforçam-se para não decepcionar os pares do 1º CEB, isso nota-se especialmente nos jogos de futebol. A recíproca do investimento observa-se na regulação da força e da intensidade do jogo, de forma a evitar ou minimizar riscos aos pares da pré-escola. Essa capacidade social, também preenchida por aprendizados de jogos e de brincadeiras, entre outras trocas, depende das interações espontâneas entre as crianças, ocorridas nas brechas da vigilância adulta. Sarmento, Fernandes & Tomás (2007) e Soares & Tomás (2004) problematizam, com propriedade, o não reconhecimento das crianças enquanto sujeitos com capacidades e direitos para produzir culturas próprias.

As vivências da escola respondem por grande parte das interações das crianças com pares da mesma categoria geracional, o que a desafia ainda mais enquanto matriz socializadora. Excetuando-se os laços de parentesco que permitem o convívio próximo com irmãos, primos e outros familiares, não são comuns momentos de encontro e de brincadeira com crianças que residam na vizinhança,

nem mesmo nos casos de moradores de um mesmo condomínio ou edifício. Esse dado obtido nas entrevistas e em conversas informais não abrange as crianças de etnia cigana. Um número muito pequeno de crianças do 3º ano participa de atividades extraescolares, como escutismo, natação e patinação, que proporcionam o contato com outras crianças.

10.1.4 – Recreios e conflitos: bichos de sete cabeças na organização escolar

Nos recreios, tempos e espaços preferidos pelas crianças, o que não representa menor investimento ou valor às ações e compromissos implicados no exercício do ofício de aluno, pormenores da cultura de pares podem ser acompanhados em ciclos de autonomia, na medida em que há contínua e mais ampla interatividade geracional do que a verificada em sala de aula. Também se concentram nesses tempos livres boas possibilidades para a percepção de iniciativas de solidariedade, apoio social, atos de bullying e demais dinâmicas dos conflitos entre pares. Órfãos do olhar curioso e interessado nas culturas infantis, produzidas no brincar, constituem-se em um campo previsível de violências entre os pares. (Beane, 2006).

Nota-se um cuidado permanente, extensivo a todas as crianças, para evitar que conflitos protagonizados cheguem ao conhecimento dos adultos. Essa discrição, com recursos dissimulatórios, é mais elaborada quando objetiva invisibilizar ações perante a educadora e professores, do que diante das demais profissionais das equipas que atuam na escola.

Essa graduação na prudência regula-se também pela expectativa de serem merecedoras da valorização do adulto. Crianças frequentemente criticadas ou punidas por professores e demais profissionais das equipas de apoio, tornam-se alvo fácil dos pares. Para os possíveis agressores, há sempre o histórico e a imagem desvalorizada das vítimas, a que podem recorrer como justificativa para as agressões, porventura captadas por adultos ou, mesmo diante de eventuais queixas das vítimas.

Se em sala de aula os conflitos são encobertos - o que está longe da imagem de ausência dos mesmos, defendida em muitos momentos pelas professoras -, nos

recreios eles eclodem, não só porque há maior probabilidade de provocações e atos violentos não serem percebidos, mas por ser a própria organização institucional facilitadora dessa dinâmica socializadora. O faz quando à margem de um acompanhamento sistemático, voltado à qualificação das experiências dos tempos livres, permite que esses permaneçam destituídos do interesse educativo, não reconhecidos como palcos privilegiados de afirmação de uma especificidade social geracional, de cultura infantil, de autonomia, de apropriação autoral do ambiente e de uma socialização inclusiva.

Reduzidos nas possibilidades de mobilidade e de interações, favorecem a conservação de estereótipos de gênero, étnicos e, condicionam a uma corporeidade alienada (Neto, 1999). A exclusividade de uso da quadra é afirmada pelo gênero masculino e, um espaço residual é ocupado pelo conjunto das crianças do gênero feminino. O grupo de crianças de etnia cigana ocupa uma área evitada por boa parte dos demais pares. Ainda, monitorados por equipas de auxiliares, recorrentes na aplicação de castigos, como o afastamento daqueles que transgridem as normativas institucionais, são regidos por uma rotina contrária aos valores professados pela escola, tais como a dialogicidade e a democracia.

Uma tradição argumentativa, robusta e marcada pela intransigência do pedagogismo, ou ainda com aporte biologistas e psicologizante (Sarmiento, 2004), sobre condutas infantis ou, ainda de referendo a ideia de ser curta a autonomia docente no contexto, impede que esse ator social ascenda a uma participação multidimensional, de envolvimento ativo na gestão partilhada dos processos vivenciados no ambiente escolar.

Na medida em que os recreios são constituídos como rotinas à margem dos objetivos de bem estar e do melhor desenvolvimento das crianças, sabotam o ofício de aluno, cujo exercício não se dá apartado dessas condições. Pisos cimentados ocupam a maioria dos espaços externos. Elementos da natureza cumprem função decorativa, e contam com um elenco de proibições para mantê-los intocáveis. Brinquedos instalados no pátio são poucos, e o uso prioritário para os mais novos. A reduzida área coberta torna-se arena superpovoada e tensa nos muitos dias chuvosos do ano. Em resposta, iniciativas docentes retêm as turmas em sala de aula, ou nos corredores, nesses dias.

Por não ser o campo de estudo uma exceção, precisam ser confrontadas as implicações de uma infância regida por esse conceito de tempos livres.

O medo dos pares nos recreios, tidos como agentes de danos intencionais ou involuntários aparece nas narrativas das crianças das três turmas, assim como referências a outros facilitadores de acidentes e de conflitos: área pequena em relação ao número de alunos; quantidade insuficiente de baloiços, escorregas, cavalinhos e de outros brinquedos; uso exclusivo dos mesmos pelas crianças da pré-escola; espaços restritos e cheios nos recreios em dias chuvosos; domínio do espaço da quadra por um grupo ao longo do ano, etc.

Também os adultos fazem leitura análoga sobre os condicionantes institucionais, sem que a esse conhecimento seja associada uma intencionalidade transformadora. A organização curricular é mantida, assim como as rotinas permeadas de contradições. Enquanto o discurso docente enfatiza objetivos de autonomia na pré-escola, as restrições da área física e o número reduzido de brinquedos no parque favorecem a centralidade do adulto nos processos decisórios. De acordo com a assistente, disputas pelo uso de baloiços ou de outros brinquedos resultam em queixas e pedidos das crianças para que intervenha. Ao arbitrar, determinando quem fica e quem sai dos brinquedos, ou mesmo impondo punições, secundariza a mediação dialógica com ativa participação das crianças na resolução dos conflitos. Também faz referência à violência física entre os pares nas disputas, manifestação que evitam em sala de aula.

As vivências nos recreios não são objeto de análise conjunta, entre a assistente e a educadora, a não ser quando há a ocorrência de transgressões ou conflitos “relevantes”. Mais do que um olhar atento às particularidades do brincar e ao conjunto de interações que esse mobiliza, prevalece um olhar em busca do que foge à norma, do que é negativo, ou de iniciativas transgressoras. Perde-se de vista o que é próprio das crianças desse subgrupo etário, nos seus processos do brincar, e a análise daquilo que lhes deveria ser garantido pela escola: a liberdade para apreciar os recursos infinitos do seu corpo em ação. (Malaguzzi, 1999). O cenário dos tempos livres é o mesmo para o 1º CEB.

As intervenções nos espaços de recreio são uma amálgama da diretriz institucional, que orienta as auxiliares a levarem os casos de maior gravidade ao conhecimento docente, e das suas decisões individuais, com base numa leitura particular do contexto. Mediações diversificadas e por vezes divergentes são comuns, sempre diluídas pela prevalência da auxiliar com maior legitimidade no

grupo. As equipas de auxiliares trabalham de forma articulada, entretanto disputas de poder determinam uma tensão permanente entre as mesmas.

Nessa dinâmica é minoritário e silencioso o entendimento de uma das auxiliares, sobre serem as crianças providas de capacidades para resolver contendas por espaços, brinquedos e atividades que se relacionem às regras ou aos resultados de jogos. Sua disposição a intervir, somente ao constatar a ausência desses mecanismos de regulação interna dos grupos condiciona-se, entretanto aos restantes pares responsáveis pelo recreio na ocasião. Assim, são guiadas por subjetividade as ações dos adultos ao avaliar se será aplicado um castigo à criança considerada agressora, e qual será essa punição: afastamento do recreio no dia do episódio - em tempo parcial, total ou por dias -, ainda se o ocorrido será comunicado à professora ou à coordenadora da escola - e com que teor o será. A partir daí a decisão de chamar, ou não, os pais passa a ser da esfera docente. O critério para a tomada das decisões é a “gravidade” da situação. É esta a síntese do repertório de esforços para qualificar o convívio entre os pares.

Considerando-se que a articulação das auxiliares das diversas equipas é exercida por uma funcionária vinculada à Câmara Municipal – sempre referenciada nas orientações da coordenadora e educadoras da escola -, o que envolve notável poder decisório sobre a vida nos tempos livres, refeitório, bem como nas atividades desenvolvidas na sala da Caf, e demais orientações às Atividades de Animação e de Apoio à Família, ressalta-se a necessidade de sólida formação humanista e pedagógica precedente ao exercício da função, bem como de um sistema fluido de comunicação com a equipa docente. Trata-se de um ator social, com funções de liderança e de ação educativa, decisivo aos processos socializadores na escola. Essa dialogicidade transcende encontros pontuais e breves, pautados pelo imperativo de resolução de problemas.

10.1.5 – Os Conflitos:

Observa-se nas três turmas estudadas o emprego da força física, por ambos os géneros ainda que esses confrontos sejam protagonizados por um número maior de meninos, especialmente em espaços como corredores, banheiros e pátios. Olweus (1993), pioneiro nos estudos do bullying escolar analisa, em profundidade, a

relação do bullying com os espaços escolares. Embora seja possível identificar as crianças que o fazem, enquanto recurso habitual, as ações das equipas educativas ocorrem a posteriori, punindo-se quem for considerado responsável pelo conflito ou pela agressão.

Aos docentes faz-se uma dificuldade falar em conflitos, numa abordagem dialógica, especialmente se protagonizados pelo seu grupo de alunos. Tratados como tabus são envoltos por resistências e negação – *“uma vez ou outra, raramente, nunca na sala de aula, quando eram mais pequeninos, é mais brincadeiras, as zangas são incomuns, são os outros miúdos de etnia cigana...”*

A grande maioria dos participantes dos grupos focais relata já ter sido vítima de violência física praticada pelos pares na escola, também ressalta a ação dos amigos como importante ajuda para evitar ou fazer cessar essas e outras agressões. Nessas iniciativas a coesão, de modo geral, remete aos grupos de sala de aula. Os recreios são uma experiência complexa para quem não pertence a algum grupo.

No terreno das práticas que visam manter a disciplina e a normatividade, há coesão no grupo dos profissionais da escola, com o entendimento de que procedimentos repetidos continuamente, como chamar a atenção, ralhar, ameaçar – a partir do 1º CEB concretiza-se a ameaça de impedir a participação ou retirar do recreio –, e em casos mais graves colocar sentar para pensar por determinado tempo, são decisivos para que as crianças abandonem condutas inadequadas. O diálogo, em situações de conflitos não aparece como possibilidade e, permanece por ser instituída uma nova ética socializadora.

A leitura em relação às crianças, de que *“todos querem mandar, todos aprenderam que mandar pode ser muito bom”*, da funcionária que coordena os apoios socioeducativos das refeições do pré-escolar e do 1.º CEB, associada a responsabilização da família pelo desleixo no compromisso parental e ao tempo demasiado passado na escola, exprime a lógica institucional e a tradição do recurso às medidas disciplinares. Prevalece o suposto de uma vocação geracional para os conflitos, porque *“[...] há aqueles meninos que são muito encobertos, que parecem uns anjos, mas que no fundo, no fundo está lá um diabinho sempre prontinho a atuar.” [...] são um bocadinho cruéis... [...] é sinceridade exposta demais...* Auxiliar “M” Negar e atribuir capacidades derivam da mesma raiz de desvalorização, conveniente ao adulto, do ser criança.

A idade como medida de desenvolvimento (Rogoff, 2005), tomada como critério para classificar o que é próprio da infância e de cada um dos seus subgrupos etários aparece como uma das matrizes desse quebra-cabeça, composto pelos conceitos de criança e de infância dos profissionais docentes e não docentes. A lógica de que não há maldade nas crianças, e de que é por influencia da televisão que brigam e exaltam-se muito, emerge no campo de investigação, pela voz das auxiliares. A participação feminina em conflitos marcados pelo embate físico ainda surpreende, e é maximizada: “[...] *hoje em dia é tudo igual, às vezes ainda são piores.*” Auxiliar “C”

Outra matriz identificada refere-se à dificuldade para reconhecer a legitimidade de pertença do grupo étnico cigano na escola, nomeadamente na sua identidade de aluno. Antes, trata-se de um excedente ao trabalho docente, quando não de um estorvo, a exemplo do sentido atribuído à presença de M♀9, do 3º ano. Não só a disposição à mentira lhe é atribuída como categoria inata (Casa-Nova, 2006), também a brutalidade e a intencionalidade violenta em relação ao grupo étnico não cigano. Com algumas exceções, convergem as múltiplas vozes de adultos e também de crianças, em relação aos “ciganos” da escola: são mais conflituosos; ninguém se mete com eles; metem-se sempre; o ambiente é outro quando não vem à escola; não há o que os faça parar; são invasivos; violentos; sem limites; não lavam os dentes; magoam; roubam brinquedos...

As cisões e diferenças de status no interior dos grupos de crianças de etnia cigana não são referidas, o que é previsível considerando-se ser uma cultura olhada à distância, e através de lentes embaçadas por resistência prévia. Os olhares dissonantes a essa norma, ainda que minoritário – a partir de uma professora e de uma funcionária, influenciam positivamente a inclusão desse grupo de crianças.

Crianças de outros grupos culturais também enfrentam dificuldades de efetiva inclusão, especialmente se brasileiras e romenas. A estrutura as condiciona a papéis sociais prévios: envolvimento em conflitos, pouco apreço à verdade, falta de responsabilidade, desorganização pessoal e familiar, fraco desempenho académico, hábitos culturais precários...

A sala da Componente de Apoio à Família, assim como o refeitório e os espaços de recreio é campo propício aos conflitos entre pares. Na versão adulta, nomeadamente na voz da auxiliar coordenador de equipa, a problemática se relaciona às iniciativas das crianças, que “*demarcam muito os territórios*”, para esse

fim “[...] *tentam sempre empurrar aquele mais para o lado, ou então empurrar com os pés, dar... pontapés para ele se chegar mais para a frente....*”

Ignora-se o objetivo da componente, que vai além da habitual acomodação de aproximadamente 50 crianças, sentadas no piso de um espaço diminuto para assistir um filme ou desenho animado num pequeno ecrã de televisão. Em equivalente distorção, blinda-se de questionamento a organização autoritária do almoço, que não economiza meios para submeter as crianças a uma normatividade sem brechas para escolhas, do que resulta uma hora diária de profundo e recíproco desgaste. Não se percebe, no contexto, o menor sinal para reavaliar a lógica que responsabiliza, unilateralmente, uma geração pela totalidade dos problemas no convívio.

10.1.6 – O refeitório: ordem e caos

Em posição semelhante a do recreio, no que se refere à gestão pela equipa de funcionárias está o refeitório, onde almoçam as crianças. Espaço caótico, de reiterados e pesados atritos intergeracionais e intrageracionais, faz-se a antítese de um ambiente tranquilo para os momentos de refeição. Embora a problemática seja reconhecida pela equipa docente, prevalece a opção por deixar seguir como está e, intervir diante de fatos de maior gravidade.

Salienta-se o mal estar das crianças da pré-escola durante as refeições, ainda que disponham de uma mesa exclusiva. Ruído intenso; gritos; pressões para ingerir rapidamente a totalidade dos alimentos e manter-se em silêncio; impossibilidade de escolha; vigilância ostensiva, mais voltada ao cumprimento de regras do que à garantia do bem estar infantil e, um acentuado clima de embate entre crianças do 1º CEB e as responsáveis pelo setor - que não raro recorrem à contenção física -, são uma antessala dos desafios que as esperam ao longo da escolarização, destacando-se que, a partir do 1º ano deverão sentar-se onde houver lugar vago.

Uma profusão de práticas contrárias ao convívio civilizado marca efetivamente o horário de almoço. Um sistema rígido e autoritário, que potencializa o estresse durante as refeições foi produzido na tentativa de agilizar e organizar a ocupação dos lugares à mesa, a entrega dos pratos de comida e, de manter um ritmo de garfadas ou colheradas a prova de conversas ou de outras distrações. O

clima de tensão não é benéfico às auxiliares, nem mesmo às crianças. Gritos; ameaças; crianças retiradas à revelia do lugar onde almoçam e levadas a outro sob a expectativa de que venham a se portar melhor; contenções por auxiliares, através do emprego de recursos físicos coadunáveis com uma intencionalidade punitiva e destinada a destacar a necessidade de obediência ao poder adulto; colheradas cheias sendo introduzidas em ritmo acelerado, quando não automático, na boca de crianças menores, ao limite de provocar náuseas; ordens para calar os que conversam ou para fazer cessar uma reorganização criativa dos alimentos no prato fazem do refeitório um espaço desgastante, tenso e de enfrentamentos. Na condição de observadora, há um pensamento imperativo: abandonar o lugar o mais rapidamente possível. Para as crianças, a regra de comer tudo o que há no prato para então sair é penosa, especialmente para algumas da pré-escola, que inapetentes para os alimentos servidos permanecem por longo tempo, até que sejam “ajudadas” a ingerir a totalidade da porção servida. O processo de limpeza das mesas, iniciado enquanto almoçam, as obriga a trocar de lugar, e nesse a dar continuidade ao que já se arrastava.

Há convergência nas narrativas de adultos e de crianças quanto à redução dos conflitos no refeitório, em relação ao ano anterior, ainda assim são fartos os relatos feitos pelas crianças sobre o clima hostil no espaço. As professoras, que não acompanham o almoço, são informadas a respeito pela equipa de funcionárias e, também pelos alunos. São sabedoras do clima de confronto que predomina, dos gritos em excesso e também críticas do sistema estabelecido para servir as crianças, entretanto silenciam a respeito. Nos casos em que são informadas pelas funcionárias sobre atos de má conduta de seus alunos, intervêm e adotam as medidas que consideram necessárias, as quais podem ser suspender a participação nos recreios por um prazo determinado, ou mesmo uma conversa com os encarregados de educação do aluno.

No entendimento da funcionária responsável pelo almoço, o refeitório está mais controlado porque surtem efeito as medidas disciplinares de carácter punitivo e as crianças a “*obedecem melhor*”. A supremacia do poder adulto afirma-se sobre possibilidades dialógicas, ao tempo em que são exigidas condutas democráticas das crianças. Conforme se vê, é restrito o repertório de iniciativas da escola na gestão dos conflitos e, mais raso ainda na sua prevenção.

10.1.7 – Perspetivas:

Não há, no contexto, movimentos que indiquem intencionalidade para um plano articulado, de medidas e mediações educativas com o propósito de qualificar o processo socializador. As práticas adotadas, não submetidas a rigoroso escrutínio, no plano individual e coletivo, são posteriores aos problemas e, nesse entorno incidem com função de tamponamento provisório daquilo que ameaça ou altera o regramento instituído.

Alguns das lógicas percecionadas como facilitadoras da atribuição de rótulos às crianças são: o conformismo profissional diante de uma problemática social -, parcialmente percebida, e explicada pela presença de crianças de outra etnia, pela insuficiência de auxiliares no refeitório, corredores, casas de banho, sala da componente e recreios; pela displicência parental, pela crença de que crianças (algumas mais que outras) são vocacionadas às disputas e conflitos, etc. No contexto, há que ser ressaltado que a cultura escolar convoca a uma determinada participação dos encarregados de educação, representativa e concentrada na dimensão dos apoios socioeducativos, entre outros eventos pontuais.

Um contexto mais propenso a ações disciplinares do que a ações mediadoras determina condicionantes às lógicas de pensamento e linguagem da cultura produzida pelas crianças. Situa-se nesse enredamento de influências o uso de estratégias seletivas e interpretativas da realidade, bem sucedidas, para dar a conhecer aos adultos fragmentos ou versões palatáveis dos conflitos que protagonizam.

Propriedades estáveis do repertório de respostas das equipas educativas, docentes e não docentes, conferem-lhe uma previsibilidade, percebida e utilizada pelas crianças para evitar punições mais que os conflitos, pelo que permanece por ser confirmada uma escola educadora apta a coproduzir-se como matriz de convivialidade em todos os seus tempos e espaços.

10.1.8 – O Bullying: um ausente presente

Há, nas três turmas, clara manifestação de atos de bullying entre pares, concretizados em diferentes espaços da escola.

Os tempos e espaços de recreio, que a tradição desinvestiu de outro interesse que não o da vigilância, constituem um campo privilegiado para a identificação dessas práticas. Contribui para a invisibilidade da problemática a ausência de olhares adultos interessados, curiosos e sensíveis às interações entre as crianças, especialmente nesses “tempos livres”, bem como o suposto de que se trata de um fenômeno amplificado pela mídia, distante do contexto institucional em causa.

Não só é destreinada a observação adulta diante das culturas infantis, dos seus processos instituintes e do que, efetivamente produzem, como não há um entendimento do valor da voz da criança e de sua participação, na diversidade de vivências no âmbito institucional.

O protagonismo das crianças, enquanto agressoras, vítimas e/ou observadoras, bem como as mediações que assumem, é revelado no seu agir social e através de narrativas detalhadas, sobre os papéis desempenhados.

Entretanto, não se vê no contexto um campo relacional estruturado na mutualidade dialógica. A esse déficit comunicacional e de participação infantil, soma-se o histórico desinteresse educativo pelas vivências nos tempos e espaços de recreios, bem como pelas demais não convencionadas como orgânicas ao exercício do ofício de aluno. Áreas descobertas do olhar observador, preenchidas por supostos ou por pontos de vista atrelados à “*experiência profissional*” revelam um cenário de preocupante desconhecimento institucional.

Especificamente em relação aos “tempos livres” na escola, em não havendo reconhecimento de valor naquilo que é produzido pelas culturas infantis, nos jogos e no livre brincar, torna-se um desdobramento previsível, delegar a uma equipe de funcionárias a função de vigiar e punir crianças que não observem as regras de convívio. Ato de violência entre pares são interpelados nessas condições e a partir de uma categorização entre agressores e vítimas; bons e maus, culpados e inocentes. Frequentemente medidas educativas/disciplinadoras deixam de ter em conta a regularidade das vivências, e os seus significados, num contexto de limitações institucionais, a exemplo da desproporção da área física e dos equipamentos lúdicos disponibilizados em relação ao número de ocupantes em tempo simultâneo; da ausência consentida de materiais desestruturados para a ação transformadora sobre os mesmos; do distanciamento imposto de ambientes naturais; da invasividade adulta desmobilizadora de iniciativas lúdicas das crianças,

entre outras que o conhecimento científico evidenciou estarem diretamente vinculadas ao bem estar e a redução da violência entre pares. (Brink et al, 2010; Chawla et al, 2014; Gray, 2013; Louv, 2014 e Thomson, 1997; Tsikalas, Barnett & Martin, 2014).

Apesar dos esforços de vigilância, enquadrados num modelo tradicional de disciplinamento e punição dos atos transgressores percebidos, há um mundo a parte, que segue fora do alcance do olhar adulto.

Práticas de bullying pertencem a esse cenário. São, em boa parte, o desdobrar de interações, já manifestadas em sala de aula, geralmente revestidas de cuidados para que não sejam percebidas pelos adultos, no seu conteúdo depreciativo e agressivo. Há, entretanto, uma estrutura de corresponsabilidade multigeracional e, neste sentido há interessantes achados na investigação.

10.1.9 – Os pormenores de uma coprodução multigeracional

A análise detalhada dos papéis sociais de adultos e de crianças, em cada situação de bullying, traz a descoberta de duas unidades associativas básicas entre professora/educadora e criança, em um agir interdependente, que pode ser uma aliança entre indivíduo adulto e indivíduo criança ou, entre indivíduo adulto e grupo de crianças, com graus variáveis e sempre presentes de não intencionalidade ou de consciência do conteúdo acionado, nesse exercício de poder, e da força instituinte de identidade individual e coletiva que movimenta.

No contexto, a convergência de um agir social multigeracional – em ações complementares –, aparece como uma regularidade na produção ou facilitação do bullying, entretanto são diversas as formas como se organizam essas disposições diante do Outro. Constata-se, na totalidade dos casos uma importante participação docente, com intencionalidades variáveis, concretizadas no encontro com as possibilidades, interesses e disposições do agir das crianças. Não é simétrico esse conjunto multigeracional de conteúdos sociais, entretanto em suas estruturas estão propriedades compatíveis e complementares, geradoras de poder, que concorrem para fortalecer e conferir imunidade a condutas de agressão e a identidade associada ou, para produzir um senso coletivo de resistência e rejeição à “diferença”, pelo que naturaliza a exclusão e uma condição individual de vitimização.

Um recorte do que se passa na pré-escola é representativo da configuração social multigeracional comum às três turmas - estruturada em uma cultura meritocrática, e esvaziada de mecanismos que a confrontem com o corpus dos valores e conteúdos das práticas. A educadora identifica crianças com perfis agressores, assume iniciativas para evitar a afirmação ou a continuidade dessas condutas, para o que mobiliza os respectivos responsáveis de educação, além de abordar a problemática direta e abertamente com as próprias crianças. Todavia, nem tudo abarca essa lógica linear e, restam camadas do campo relacional por serem acessadas. A conduta de P3♀5G1, permanece à margem da percepção docente. Valorizada como aluna brilhante, leitora e produtora de pequenos textos, estimulada ou reforçada no seu desejo de sentar-se sozinha – para não ser interrompida, não ter suas produções copiadas por colegas e, para melhor produzir ao seu ritmo –, é contumaz na desqualificação de colegas que enfrentam maior dificuldade na realização de atividades, de duas meninas em especial, as quais não informam à educadora ou a outro adulto da escola o seu mal estar e sofrimento.

A complexidade dos processos socializadores exige olhar atentamente para os diversos sujeitos sociais, do ponto de vista da sua identidade e, ao fazê-lo, ter ciência de que o perfil seletivo e autoritário de P3♀5G1 comunica outras dimensões: falta de espontaneidade, de alegria, de deixar-se inebriar e envolver-se pela lógica da brincadeira e do jogo, esse que torna possível a organização do self – identidade –, tendo o outro e a cultura em consideração. (Mead, 1952).

Os mesmos sujeitos sociais têm participações diversas nas associações que protagonizam com uma segunda geração. Se na situação anteriormente descrita a educadora permitiu/autorizou, de forma não intencional, a prática continuada e astuciosa de atos violentos contra os pares, noutra, que envolve tentativas de “enquadramento” de um menino de etnia cigana, C♂6, exerceu a liderança adulta, articulando-se ao coletivo de crianças, para destacar a diferença negativa na forma do mesmo ser aluno: baixa atenção e frequência, impontualidade, gosto excessivo por movimentação e por brincadeiras, falta de organização do núcleo familiar, etc.

Ao fazê-lo, com o objetivo de provocar o abandono de práticas sociais julgadas inadequadas e a adoção de outras, mais próximas dos modos de proceder, ou de ser aluno do grande grupo, a educadora evocou indiretamente a identidade étnica cigana como uma estrutura opositiva ao que é próprio da escolaridade, condicionando o aluno a um lugar de impossibilidade e de impotência, portanto de

vulnerabilidade perante os pares. O isolamento vivido na turma, duplamente explicado – educadora e assistente –, com base num julgamento de mérito à cultura de pertença, aquém e além da normalidade suposta, é também interpretado pelo viés da responsabilização do aluno pela própria solidão. Seria então a conduta isolacionista do menino, o número elevado de falhas às aulas, os hábitos alimentares, as rotinas da família, o desinteresse pelas normas cultas e as especificidades étnicas as causas da sua não pertença ao grupo. É em vão todo o seu esforço, feito de delicados, cuidadosos e tímidos ensaios de aproximação, dentro e fora da sala de aula. Ignorado, permanece no lugar de não saber destacado pela educadora e referendado pelos pares – apropriam-se de um discurso severo, crítico e desabonador –, pelo que é aqui situado como vítima de práticas coletivas de bullying.

Situações semelhantes, em que a configuração social multigeracional anteriormente referida fica ainda mais vincada e contraditória, repetem-se mais intensamente nas turmas do 1º e do 3º ano, a partir do que se conclui ser o reconhecimento docente um fator protetivo contra violências sistemáticas praticadas pelos pares. Entre outros, há os casos de vítimas de bullying, como L♀7 e P3♀7G1, do 1º ano; P4♂8G1, M♀9 e D♀9, do 3º ano, descritos e analisados ao pormenor no capítulo de análise dos dados, na perspetiva das possíveis relações com a valorização e o reconhecimento docente. Tudo indica para a avaliação criteriosa e contínua da própria prática como uma função decisiva, da identidade docente, ao ambiente relacional escolar.

Confirma os achados do estudo que indicam uma produção coparticipada de bullying, por adultos e crianças, através de uma articulação direta individual ou grupal, o agir social de orientação agressiva e dissimulada de P2♂7G1 aluno do 1º ano e P3♀5G1, da pré-escola.

P2♂7G1 é depositário de generosa confiança da professora, decorrente do notável desempenho, nesse caso específico permeado de estratégias para ser reconhecido nessa condição. O olhar docente concentra-se inteiramente nessa mais valia e perde capacidade de leitura das evidências do exercício de outro papel social, aquele que difere do idealizado. A autonomia para a livre ação violenta – verbal e física – fortalece a ação influente de manipulação e dominação do agressor e condiciona a capacidade de resposta dos demais pares, no que se inclui o índice de queixas.

Mais evidências dessa articulação adulto-criança na produção de mundos sociais são encontradas no 3º ano, confirmando-se as duas plataformas interativas – vinculação individual e coletiva – nos “pactos” de reciprocidade. É a turma que concentra a maior frequência de interações dessa natureza, o maior número de casos de bullying, com o mais alto envolvimento coletivo e participação direta nos atos violentos e, a maior complexidade socializadora.

P4♂8G1, M♀9 e D♀9 são figuras centrais de um discurso docente crítico e público em relação às diferenças - étnicas, sociais e culturais, ressaltadas como cognitivas, emocionais e corporais -, diante das características dos pares de melhor desempenho. O diagnóstico adulto de incompetência, individual e familiar, dessas crianças para o exercício qualificado do ofício de aluno faz-se um oráculo coletivo, renovado pelo grupo de líderes – a elite brilhante de uma turma estimulada a destacar-se no contexto escolar –, e a partir daí adotado pelos demais pares. Essas três crianças são vítimas continuadas de graves práticas de bullying, em momento algum significadas com esse teor, à exceção do que percebe o professor de Atividades Físicas em relação a P4♂8G1. É provável que as práticas de bullying não estejam radicadas no encontro de intencionalidades de adultos e de crianças, mas numa configuração de poder específica produzida nesse encontro, que determina os parâmetros do aceitável, bem como dá forma ao sentimento de legitimidade à pressão, julgamento ou exclusão do que foge a esse conjunto - a faixa de normalidade no contexto.

A fusão desempenho-aluno, que oprime a criança, tem ainda um exemplo: P2♀9G2 alçada à porta voz da turma em concursos e apresentações diversas, situada como referência no modo de exercer o ofício de aluno, corresponde através de discursos elaborados e politicamente corretos, ao tempo em que articula e lidera o núcleo agressor com ações contra as colegas do mesmo gênero, e com baixo desempenho, especialmente a dupla de meninas de etnia cigana e a P4♂8G1. O faz sob uma faixa de imunidade, própria dos bons alunos.

Em síntese, mesmo que ações agressivas não sejam toleradas pelo conjunto de profissionais da escola, se identificadas, há que se observar, como regra, a existência de uma desvalorização prévia e crônica, demandada por professoras, educadora e funcionárias, às crianças das diferentes turmas vitimizadas pelos pares.

Responsabilidades parentais débeis na valorização e acompanhamento do percurso escolar; pertencimento a um grupo étnico minoritário; ou ainda peso

corporal, padrões motores e de autonomia diferenciados, são aspetos associados, no contexto, ao fraco rendimento escolar, comprometem a pertença na cultura de pares e na cultura escolar, são também facilitadores para que essas crianças sejam destinatárias de dupla violência, a violência multigeracional anteriormente esquadrinhada.

Deteta-se, no conjunto das três turmas, esforços de comunicação com os encarregados de educação, especialmente na pré-escola e no 3º ano. De maneira geral a relação mantida é respeitosa, de relativa proximidade e de cobrança docente ao exercício da responsabilidade parental. Os encarregados de educação mostram-se colaborativos, entretanto há uma tensão contínua, com alguns pais de etnia cigana e, algum distanciamento ou desinvestimento em relação a outros, considerados menos presentes ou sintonizados com o projeto escolar. Educadora e professoras creditam o baixo desempenho escolar, transgressões repetidas às normas ou participações em violências dirigidas aos pares, à precária organização das famílias para acompanhar a vida escolar da criança. Excetuando-se a comunicação direta, estabelecida pela educadora com os encarregados de educação, com ênfase no investimento dialógico quando remete a alunos com bom desempenho escolar, não são percebidas parcerias efetivas entre família e escola nos casos mais críticos de vitimação por violências perpetradas pelos pares, em inquestionáveis confirmações de atos de bullying.

No que diz respeito às crianças que frequentemente são alvos de ações agressivas intencionais dos pares - não situadas como vítimas por grande parte dos docentes e funcionárias -, há uma tendência a serem responsabilizadas por condutas provocativas, assim como o respetivo núcleo familiar pela imaturidade, dependência e outras particularidades que possam apresentar, ou lhes sejam atribuídas.

Há uma cultura de diálogo com os encarregados de educação, todavia reduzida ao protagonismo das crianças nas violências contra os pares, transgressões, incumprimentos de obrigações escolares, etc. Num contexto em que é notória a dificuldade de perceção dos agressores, especialmente quando contam com a camuflagem do bom desempenho escolar, um grande potencial de comunicação com as famílias fica retido. Além das datas comemorativas, da entrega de avaliações e de outros contatos ocasionais há que se reconhecer, produzir valor e investir em iniciativas de comunicação contínua, de dupla mão, que visem a

confiança mútua e a consolidação de uma rede de apoio interinstitucional, respeitadas a diversidade cultural e social de cada núcleo familiar.

Ainda que no âmbito das competências da escola seja lacunar a articulação e a mobilização das equipas para além de objetivos funcionais, está garantido o bom funcionamento da engrenagem escolar, através de setores ativos – na quase totalidade –; serviços de apoios organizados; materiais necessários disponibilizados; horários ajustados e cumpridos; espaços higienizados, observância aos conteúdos curriculares; corpo docente com formação adequada; clima amistoso entre os docentes - abrangente à maioria -; equipas de suporte completas e atentas às diretrizes da sua coordenadora; associação de pais presente; prédio escolar em boas condições... A dimensão qualitativa dos processos, por ser consolidada, não pode contornar a revisão colegiada da socialização efetivamente assumida pela escola; dos conceitos de criança, de participação, de cidadania e bem estar infantil, bem como de outros conceitos da área educacional, na perspetiva de constituir-se como comunidade educadora de todos os seus protagonistas.

É inadiável a decisão e a ousadia para reinventar-se como uma escola para todos, portanto como modelo que não teme o pensamento, a voz e a ação das crianças, manifestadas em múltiplas linguagens, e em acordo a sua diversidade. Processos socializadores que se estendem por até onze horas diárias, ao longo dos três anos de educação de infância e dos quatro anos do 1º CEB são fundantes da subjetividade. Podem concorrer para transformar a criança/sujeito em criança/objeto. Há que se ter a certeza de haver consciência do que se produz, e o suficiente domínio dessa organização para modificá-la na medida dos indicadores vivos da socialização em curso. Esse é também o caminho incontornável para desmistificar entendimentos de bullying e olhar a problemática, tal qual ela se manifesta, através das linguagens das crianças.

No contexto, são comuns iniciativas de crianças que, pela pressão ou invasividade entre/sobre os pares, visam obter vantagens pessoais ou a imposição de vontades individuais. Aquelas que recorrem a esse expediente atualizam-no, cotidianamente nos recreios, e impactam as dinâmicas desses tempos livres, atritando-os e configurando-os como área de risco (Pereira, 2008). Dão a conhecer uma impossibilidade para participar de jogos ou brincadeiras, sem transformá-los em palco de enfrentamentos. Sua aproximação gera apreensão, quando não interrupção das atividades, pois subtraem bolas e brinquedos, desmancham eventuais

produções dos pares, provocam, insultam, batem, maltratam, causam dano... Temidos, ditam as regras, até que percebidos nessa intencionalidade sejam interrompidos pelas auxiliares.

Os agressores habituais são seletivos nas práticas violentas ou manipulativas. É o caso de P2♂7G1, do 1º ano, contumaz agressor de crianças que não possam opor-lhe resistência ou que não informem o ocorrido de imediato, às auxiliares responsáveis pelos recreios. Perante a professora apresenta-se numa versão bom menino e aluno dedicado. Associado a “J♂7”, também do 1º ano, e a pares de mais idade, dedica o recreio a maltratar colegas vulneráveis: com deficiências ou avaliados como frágeis. Apesar da proximidade com “J♂7”, também sobre o mesmo exerce poder, estimula a dependência e o desqualifica constantemente.

É grande a possibilidade de que essas microdinâmicas sociais, de dominação e de dependência, entre pares agressores permaneçam invisíveis aos adultos do contexto. Além de não percebidas são, por vezes, reforçadas pela ação docente. O entendimento da professora de que há valor positivo nas interações da dupla P2♂7G1 e J♂7, a partir do suposto de que potencializam ajuda e melhor aproveitamento nas atividades de sala de aula, favorece a manutenção de mecanismos de controle, de poder e de submissão entre os mesmos.

A premissa de que uma boa escola não comporta bullying afasta, no contexto, a hipótese de ocorrência do fenómeno e o mantém à margem da pauta dialógica estabelecida entre os profissionais. Exemplo disso é a percepção, solitária e não partilhada, do professor de Atividades Físicas de que essa prática é real, entre os pares no 3º ano,¹³ ou da assistente operacional “H”, que a identifica em relação as crianças “novas na escola”.

Nesse hiato de comunicação entre os adultos mantém-se livre de questionamentos a acentuada crítica da professora às particularidades de P4♂8G1, e cresce o conjunto de desqualificação coletiva ao mesmo: *o que ninguém gosta de ajudar; saidinho da casca; violento; provocador; mentiroso; gordo; sedentário; queixinhas; o que tem a voz de bebé, o que apanha das meninas...* Não surpreende

¹³ Do ponto de vista desse professor o menino não tem conduta provocativa, não é mau aluno ou tem mau comportamento, embora “*possa não ter tantas capacidades como a maior parte dos pares*”. Sugere ainda uma associação das dificuldades a “sua fisionomia ou da maneira de ser”, sem deixar de ressaltar que “*consegue fazer todas as outras coisas normais como todos os outros miúdos conseguem fazer*”. Ainda que inicialmente cauteloso no uso do termo bullying, identifica uma situação fora dos padrões interativos comuns aos demais, com demanda de pressão excessiva sobre P4♂8G1. O silêncio da professora da turma, a respeito da problemática, desestimula o colega que trabalha apenas alguns períodos semanais. O mesmo padrão, que atribui um status de maior ou de menor legitimidade na abordagem, é mantido na comunicação com as equipes de auxiliares que atuam na cantina e nos recreios.

a busca de estratégias para ausentar-se dos espaços coletivos nos quais são vivenciados os tempos livres, tomadas no contexto como uma entre as tantas evidências de diferença, e não percebidas como resposta que emerge com os desafios sociais que lhes são apresentados nos recreios.

Ocupar outra posição nesse jogo social é possível às crianças, desde que correspondam às expectativas docentes, tenham alto desempenho escolar e excelente poder argumentativo. Veja-se o caso de P1♂9G2 apontado pelos pares como *bruto, nervoso, violento, descontrolado, o que já bateu numa funcionária...* Não é destinatário de olhar demeritório da professora e não sofre ameaças ou represálias dos pares, ainda que desses mantenha, por dificuldade pessoal, certa distância nos tempos de recreio. Responsabiliza inteiramente P4♂8G1 pelos conflitos constantes, nos quais tem frequente participação.

As entrevistas com os grupos focais mostram-se boas ferramentas para confrontar o discurso costumeiro, e a polarização enraizada. São convites às crianças para a ousadia de olhar, ver e pronunciar-se sem recorrer às máscaras sociais usadas no cotidiano, ou ainda a partir de outras referências e papéis sociais. É neste sentido que inaugurando um diálogo autoral, uma ética própria, que não vincula a qualquer ventriloquismo, os pares interrogam o discurso de P1♂9G2, não se deixam impressionar pelo seu fluente aparato argumentativo, confrontando-o na sua corresponsabilidade e iniciativas recorrentes de agressão à P4♂8G1. Em situação inédita às vivências do grupo, o estatuto social vigente na turma é alterado e, o fator desempenho escolar é relativizado no seu poder de determinar o polo da razão/verdade e o da sua antítese. Isto é possível porque vozes ganham liberdade, são descomprimidas da violência das margens apertadas, que determinam a direção e o nível da vazão, por conseguinte, o que fica retido. Cada grupo focal permite-se deixar de seguir a risca os discursos prontos e batidos que enchem de palavras mortas o mundo da escola e o seu cotidiano.

Por instantes, a partir da intencionalidade reflexiva feita pelo grupo de pares, P4♂8G1 é reconhecido num outro lugar que não o da negatividade. Esse novo lugar, até então situado em área utópica fortalece-o para apresentar uma voz desconhecida, porque costumeiramente recebida com resistências. O diálogo, que não acirra animosidades, inaugura uma revisão histórica e não se furta a análise crítica, na primeira pessoa, dos papéis sociais exercidos.

Essa disposição retrospectiva, prospetiva, a tocar o campo propositivo, descarta justificativas estáveis e faz emergir conteúdos até então silenciados, determinantes à qualidade das interações entre pares. É assim, em narrativas corajosas, que preconceitos e interesses são reconhecidos: não deixar jogar porque é gordo, aproximar-se para obter o empréstimo da bola, estar junto no recreio para jogar no computador garantido pela familiar do colega... Também o é, numa condição de escuta incomum pelos pares, a queixa de P4♂8G1 à brutalidade dos colegas e os sentimentos decorrentes.

A ação dialógica – que o estudo confirmou ser viável -, é inerente à ética da escola; a uma nova condição de ler e interrogar os papéis sociais, de libertar para um roteiro de autoria formado pela individualidade e pela totalidade de vozes - porque assegura a palavra como direito de todos e não como privilégio de um grupo de alunos -; permite dar-se a conhecer e conhecer o outro para além dos rótulos; restitui o espaço de humanidade e de verdade não permeável ao bullying. Eximir-se é posicionar-se politicamente por uma socialização assente na relação opressor e oprimido, ou por uma educação que mantém a criança alienada do seu poder crítico ou influente no meio. (Freire, 1987, 1996).

Quando a escola exime-se ou desacredita da sua função humanizadora e permite que uma criança siga na condição de vítima, entregue a própria sorte, amplifica a possibilidade de respostas de submissão ou de reação exacerbada diante dos pares agressores. O ponto de equilíbrio, referido pelo professor de Atividades Físicas é uma ação social coletiva tecida pelos atores sociais crianças e adultos.

Ser confrontada com a própria condição de agressora não é tarefa fácil a uma criança. As intervenções dos adultos relacionadas à identificação de práticas violentas e dos seus autores – no contexto não consideradas práticas de bullying –, desvelam a complexidade dos mecanismos psíquicos acionados por essa abordagem, ou mesmo fomentados na dinâmica relacional da escola. Negar, chorar, atribuir à responsabilidade a outros, no que se inclui o destinatário da agressão, são respostas usuais à abordagem, desde a pré-escola. O alcance dessas cortinas de fumaça depende de vários fatores, especialmente da leitura que faz o interlocutor adulto da imagem social do aluno na escola.

Entre as crianças diretamente envolvidas em atos de bullying observa-se uma característica comum, que varia da dificuldade à incapacidade de participação nos

processos de jogo e de brincadeira, na perspectiva do envolvimento, do enlevamento, da convergência de intenções, das ações e da comunicação com os demais. O jogo só não é inviabilizado pelo conflito de interesses quando há unidade de ações entre os participantes, o que sugere uma estrutura individual com competência empática, atenta ao que os pares comunicam.

É essa condição para articular e conciliar demandas dos diferentes atores sociais, que torna possível uma organização de intencionalidades e ações no grupo social de jogadores, com o objetivo único de garantir o próprio objetivo do jogo. Essa experiência, facilitada pela estrutura do jogo, é decisiva à formação do *self* (Mead, 1952). A consciência de um existir social na diversidade e interdependência, traduzida num agir orientado por finalidades comuns, determina sua pertença orgânica nessa comunidade de outros. (Maturana, 2004). Os agressores situam em área secundária o objetivo de integrar-se aos propósitos lúdicos e de bem estar dos pares. Assim, em cada criança que pratica o bullying há um brincante incapacitado para a brincadeira e que também sofre por não usufruir de um agir social comum ao grupo. As vítimas, entretanto, produzem esforços incansáveis com vistas à participação, à inclusão, aos laços e à pertença aos grupos de pares, no que não obtém êxito. Nenhum desses protagonistas – agressores e vítimas - vivencia a condição de brincante em plenitude.

Se por um lado são diversas as características associadas a uma condição de fragilidade que predispõe à vitimação. (Fernandes & Seixas, 2012 e Pereira, 2009), há características comuns entre as crianças que, no contexto, apesar de reunirem condições que as situam como prováveis vítimas de bullying não o são. Nesses casos, desfasagem no desempenho acadêmico, pertencimento a um grupo étnico minoritário, cuja cultura é desvalorizada ou, comprometimentos de habilidades devido a uma deficiência, não contam, excepcionalmente, como elementos de vulnerabilidade. Em comum, entre essas crianças há uma participação ativa nas brincadeiras.

É o caso de “P♂5” da pré-escola, que apesar de um amplo conjunto de limitações motoras, não hesita em apresentar-se para integrar a equipa de futebol e demais atividades dos tempos livres, nas quais dá o seu melhor, mostra-se confiante, diversifica interações e, faz-se ativo.

Essa condição interna, que sintoniza desejos, intencionalidades e ações com as finalidades do jogo, que o habilita como um brincante instituído pela centralidade

do jogo faz a diferença na condição de pertença ao grupo, neutraliza uma provável fragilidade e a possível vitimização subjacente. O discurso crítico da educadora não encontra, nesse caso, pontos de aderência ou compatibilidade no agir das demais crianças, que autonomamente estabelecem um campo incondicional de aceitação e reconhecimento ao colega, esvaziando as possibilidades de fortalecimento coletivo da negatividade docente.

A ação influente das crianças, na recusa a um pacto de desqualificação dos pares é também observada no 1º ano, em relação a “C♂7” menino de etnia cigana, com um déficit de aprendizagem escolar – considerado o desempenho estabelecido como dentro da média –, e depositário de poucas expectativas de êxito acadêmico. Não se exime de exercer suas notáveis habilidades psicomotoras – nos tempos livres –, mantém ativa e criativa participação em jogos e brincadeiras, na medida em que é espontaneamente, propositor dessas situações. O faz a partir de um diferencial de comunicação e estima positiva. Mobiliza grupos diversos a partir de sequências rítmicas criadas por si, com o uso de lixeiras e outros materiais improvisados, no que promove alguns dos poucos momentos de participação espontânea, numa mesma atividade, das crianças do seu grupo étnico e das demais.

No 3º ano, contexto em que se aprofunda uma cultura individualista e competitiva, a competência para jogar afirma-se como condição decisiva à pertença e representa garantia de inclusão, a exemplo do que ocorre nas demais turmas investigadas. “P1♂8G1” dotado dessa força lúdica de participação, altera o critério da unidade de desempenho escolar na formação dos grupos. Em sala de aula ocupa um lugar junto aos pares com baixo desempenho. Nos recreios, destaca-se, pelas habilidades futebolísticas, pela atitude afirmativa, de não submissão, entre outras, com o que garante acesso aos diversos grupos.

São sólidos, portanto, os elementos que permitem elaborar o seguinte indicativo: a competência para brincar e jogar – que no contexto diz respeito às habilidades desportivas e comunicacionais para afirmar uma conduta assertiva e autónoma –, é um fator de proteção e de prevenção ao bullying. (Chawla et.al., 2014; Tsikalas, Barnett & Martin, 2014). É, especialmente, uma estrutura de poder, com força para se interpor à habitual articulação de intencionalidades multigeracionais, aplicada nos casos de crianças que não respondem positivamente, ou disciplinadamente à norma escolar.

10.2 – Sustentação das práticas de bullying: o fio da meada oculto no alto desempenho escolar e no discurso politicamente correto

Retomar os casos de vítimas de bullying no 3º ano se revela aqui uma necessidade incontornável para desvelar o emaranhado de intenções, papéis e ações sociais mobilizadas no fenômeno. Mesmo no campo das conclusões, há que se evidenciar o processo de penetrar as camadas dessa forma de violência tão vívida e encoberta na escola.

É por este motivo que a atenção recai novamente em P4♂8G1, do 3º ano, cuja situação de vulnerabilidade é produzida na confluência da desvalorização que lhe demanda o olhar docente, com a impossibilidade para participar de jogos e brincadeiras com os pares, apesar das infundáveis tentativas. Os próprios pares indicam que há colegas mais *incomodativos, violentos e brutos*, entretanto é esse aluno que concentra todos os micro-conflitos e, feito bode expiatório, torna-se o principal alvo de violências. A unidade do grupo na aversão e rotulagem do colega produz um boicote permanente as suas iniciativas de aproximação e de afirmação, transformando-as em motivos para queixas informadas aos adultos.

Mecanismos de exclusão semelhantes são aplicados a outras duas crianças, “M♀9” e “D♀9”, cuja pertença étnica social e cultural – *ciganas, ciganinhas, ciganitas* – é interpretada, no contexto, como um não direito à pertença no grupo de pares do 3º ano. Duramente confrontadas com a sua condição de não saber, a partir da ação docente – o reconhecimento à primeira é traduzido em tratar-se de uma “*cigana educadinha*” – ,e não chamadas a uma participação oral em aula, são reforçadas num lugar de diferença, pela negatividade. Desqualificadas pelas colegas, que se recusam a ocupar as mesas próximas, a falar-lhes, ajudar-lhes ou a emprestar-lhes materiais, silenciam. São intensos e incessáveis os maus tratos, sensivelmente em relação à M♀9, não alfabetizada e chegada à turma no último ano.¹⁴

¹⁴ Levar os materiais escolares em saco plástico, não estar alfabetizada, vestir-se de forma simples, etc., são características apontadas, por professoras e pelos pares crianças, para situá-la como corpo estranho numa turma positivamente “destacada” no contexto institucional. Na medida em que apresenta conduta mais reservada, traços físicos nórdicos e, possivelmente, por fatores que transcendem o convívio escolar o grupo de pares da mesma etnia não se mostra acolhedor. A leitura comum, na escola, de que “os *ciganos são muito unidos*”, não permite ver as estratificações operadas no grande conjunto.

Humilhações e intimidações constantes marcam a vida dessas duas meninas em sala de aula. No pátio permanecem isoladas e impedidas de participar de brincadeiras. Quando próximas recebem ordens para afastar-se. Concorre para isso o patrocínio dos atos de bullying por aquela que tem o status de melhor aluna, numa turma notabilizada pelo alto desempenho em relação às demais.

Não é fácil a vida na escola para algumas crianças. Impressiona a impotência, a cumplicidade, ainda que não intencional, e a desresponsabilização institucional.

De modo geral, especialmente nesse 3º ano, há resistência à efetiva acolhida e inclusão de alunos novos, que permanecem a margem do grupo constituído em anos anteriores, ou mesmo no início do ano letivo. A inclusão não é tratada como um fato previsível e inerente à vida institucional. Não há percepção das falhas no acolhimento e da inexistência de esforços para criar condições de pertença.

O olhar atento às microdinâmicas sociais das violências entre pares permite perceber minúcias e compreende-las. Nas práticas de bullying há um núcleo ativo e efetivo que assume a iniciativa – não a autoria –, para produzir pressão desestabilizadora contínua sobre as vítimas e, de envolvimento para a causa sobre os demais pares. A intencionalidade para produzir dano orienta-se por uma determinação persistente e habilidosa no propósito individual, exercida em íntima associação com um ou dois pares. Essa ação articulada fortalece os agressores e dissemina, mais facilmente, a ideia de um inimigo comum, a ser assim tratado por todos. Embora parcial, o alcance da mobilização é suficiente para manter o fenômeno ativo até a sua percepção e intervenção por um adulto, se houver. Os pares do núcleo duro, incansáveis nas estratégias para produzir um contexto que confirme a porção culpada da vítima, não hesitam em consolidar versões e situações de convencimento, do maior número possível de pessoas, de que o seu alvo é merecedor de todas as violências que lhe são determinadas. Esses objetivos, concretizados com determinação são quase sempre invisíveis aos adultos. No contexto, não é incomum que seja mantido um discurso protetivo e inclusivo, para consumo público, enquanto o que se pratica efetivamente, é a anulação da participação social da criança alvo.

Nesses e noutros casos, a culpabilização da vítima, coparticipada pelo adulto – de forma indireta e não intencional –, agrava o dano e conserva a invisibilidade do fenômeno (Pereira, 2006).

Um pormenor, que diz respeito às crianças vitimizadas, indica haver pronunciada dificuldade por parte dessas, para uma participação espontânea no grupo. Dar-se a conhecer, expressar-se com uma originalidade liberta das expectativas de terceiros, deliciar-se a brincar ou a jogar com o outro são impossibilidades. Tentar agradar, abrir mão das próprias escolhas, e atestar subserviência são algumas das exteriorizações da fragilidade de estima própria.

Negar a condição de vítima aparece como um mecanismo que responde por incansáveis tentativas de buscar a “normalidade” – pertença social. Tem, entretanto o efeito de conservar papéis sociais pelo que não serve ao propósito de reconfigurá-los. A insegurança ou, o vazio de poder quanto a uma ação influente no grupo é condição revelada na linguagem corporal, que comunica a revelia da fala. Tal sentimento de inadequação é atrativo aos potenciais agressores, que não escolhem alvos fortalecidos, seguros de si, ou perfeitamente integrados ao grupo.

Se o bullying escapa ao léxico das professoras titulares e da quase totalidade das equipas de apoio escolar, está na ponta da língua das crianças que, além da familiaridade com o termo, são precisas ao situá-lo, bem com ao protagonismo que assumem no fenómeno logo que transposta a camada superficial do discurso politicamente correto.

Essa competência para ler o contexto, bem como a desenvoltura com que expressam pontos de vista e proposições, é desperdiçada na escola, dia após dia, ano após ano. Uma concepção minúscula de cidadania é maciçamente produzida, no seio de uma instituição criada para ser guardiã dos valores democráticos. Na ponta do funil, ao final do 1º CEB, está aprofundada a lógica de um raciocínio binário, ou polarizado, que rege tempos, espaços, práticas, relações e demais processos da escolarização e, que muito provavelmente, resultará num entendimento curto e simplista do próprio poder de participação corporal, social, cultural e política, minimizado ao espaço do voto em eleições; à manifestação dogmática em redes sociais; ao assento habitual na grande plateia que não consegue cambiar-se de um papel de expectadora ao de participante nas instâncias comunitárias de pertença.

Exime-se a escola das suas responsabilidades, potencialidades e contradições, ao não perceber o equívoco socializador que patrocina quando uma criança, ao se deparar com um colega sentado no pátio sem poder brincar, questiona a auxiliar sobre o motivo e, obtém como resposta: *“não tens nada a ver*

com isso.” O pré-julgamento de que os observadores tendem sempre a defender os amigos, a convicção de que *“já sabem fazer asneiras que cheguem”* e, a decorrente determinação para que ignorem o colega afastado das brincadeiras, inibe o potencial empático, solidário, mediador e cooperativo entre as crianças e retira-lhes possibilidades de aprendizado individual e social, para gerir-se numa perspectiva de interdependência e tornar-se um membro orgânico e essencial da sociedade. (Mead, 1952).

Todos os profissionais entrevistados têm informações básicas sobre o que caracteriza o bullying: *há agressões despropositadas e um embate assimétrico de forças; a escola pode ajudar no enfrentamento do problema, a família faz-se a instância decisiva...*, entretanto, se essas não instigarem um olhar curioso, persistente e documentado, das culturas de infância, não servirão a ações preventivas e protetivas eficazes.

“Descobrir” a criança (Graue & Walsh, 2003), e garantir-lhe uma estrutura interativa instituída (e instituinte) no sentimento de fazer parte de uma comunidade – a estima pela pertença coletiva –, no direito de desenvolver competências individuais e uma identidade, uma imagem de si (Benjamin, 2004) tecida na amizade e na amorosidade com o Outro, é uma pré-condição ao reconhecimento desse ator social, das relações de poder em ação, dos espaços de participação existentes e das lógicas de exercício da ação influente; de como se aplica o princípio equitativo nas práticas sociais e se transformam as condições do convívio no ambiente institucional. Entre consensos e dissensos, convergências e divergências, obediências e transgressões, emerge um campo socializador na escola (Berger & Luckmann, 1983), que precisa ser algo mais que a reprodução da ordem social ou que a solidão do agir individual, dissociado da perspectiva de interdependência humana.

É notável a capacidade do olhar retrospectivo, prospectivo e propositivo da criança, um olhar ciente da complexidade dos fenômenos e enriquecido pelo câmbio entre a realidade e constructos ficcionais – característica geracional equivocadamente tomada por incapacidade para leitura do mundo –, entretanto a voz que emerge dessa competência em ação ainda não é prioritária à organização da escola e do seu currículo, permanece retida em zona proximal.

Esse desinteresse exterioriza uma dificuldade estrutural para compreender as crianças nas suas formas próprias de participação social e de afirmação de uma

individualidade no grupo de pertença (Sarmiento, 2007; Tonucci, 2009). Não só os atos de bullying permanecem em área invisível, também as iniciativas empáticas, afetivas, de cooperação e de ajuda mútua, manifestadas pelas crianças. A partir dos estudos de Brougère (1995); Lahire (2004); Piaget (1975); Wallon (1989); Winnicott (1975) e de tantos outros estudiosos aqui já referenciados, torna-se injustificável a negação ou o não reconhecimento dessas capacidades.

É nos limites de uma forma escolar mantida por força da tradição, mais do que pelo poder de educar e transformar a sociedade, que a infundável disposição e amabilidade de P1♀7G1 do 1º ano, para ajudar os pares com dificuldades nas atividades em sala de aula não é depositária de reconhecimento e estímulo da professora; ou ainda que a mobilização dos colegas do 3º ano em aula, diante do severo mal estar físico enfrentado por uma colega e desvalorizado pela professora, situa-se no fio da navalha, com risco de ser reprimida, porque interpretada como distração. É essa mesma insensibilidade diante do que comunicam as crianças e do seu jeito de ser e de estar, que as obriga a artifícios rocambolescos para ajudar a recolher algum material escolar caído da mesa do colega.

Entre as crianças das três turmas, há o entendimento de que o livre brincar com pares da própria turma e, especialmente com crianças de mais idade, é pleno de aprendizados de jogos, de brincadeiras e do amplo conjunto de habilidades associadas. Constitui-se, portanto, em fator de inclusão e de consciencialização do que é singular e do que é plural. Não pode ser reduzida a perspectiva do risco que acarreta.

O material levantado permite relacionar um modelo escolar voltado à produtividade e ao alto desempenho dos alunos com o desmoronar de barreiras aos atos de bullying. A estratificação social condicionada aos resultados acadêmicos, naturaliza a desvalorização e a exclusão daqueles que fogem ao padrão de normalidade, significada como êxito escolar. Reforça-se, na medida em que a progressão no 1º CEB incita à intelectualização, que permite a produção de convenientes e convincentes discursos, na linha do politicamente correto. Garante-se assim um véu encobridor às violências praticadas.

A forçada oposição entre o direito de aprender e de brincar radicada na forma escolar, mantém abandonada a concepção do brincar como constructo social, necessário ao desenvolvimento infantil, produzido nas mediações estabelecidas pela criança com a cultura adulta. Não sendo inata a condição de brincadeira há que ser

uma aprendizagem garantida na escola, o que não se observa como prioridade educativa no contexto. Há, portanto, que entender-se como produção institucional a pertença dos protagonistas do bullying, nos seus diferentes papéis no fenómeno, ao conjunto das crianças com dificuldades para entregar-se ao ato lúdico, em jogos e brincadeiras com os pares.

Na ausência de um aprendizado fundamental à infância, tendência coproduzida por um modelo de exercício parental também impregnado pela lógica opositiva entre o direito de brincar e aprender, faz-se previsível essa condição de impedimento interno para dispor-se aos combinados, às finalidades e às dinâmicas do coletivo, o que não anula em boa parte dos casos, o desejo para integrar-se e participar do jogo ou da brincadeira, sem que entretanto concretize-se a permanência na atividade. Não são incomuns casos em que a disposição às vivências lúdicas é superada por uma intencionalidade para provocar, causar mal estar, desconstruir o encantamento dos pares e impossibilitar a continuidade da ação.

A mediatização do bullying alimentada de tragédias, sobre as quais se concentram holofotes não representa, efetivamente, maior e melhor entendimento sobre o mesmo.

Comoção pública e a visibilidade instantânea de especialistas é o que resta da intensa, e não raro a margem dos limites éticos, cobertura da imprensa aos casos de suicídio, homicídio ou agressões violentas associadas a vitimização continuada dos pares no contexto escolar.

Essa abordagem caricata, porque centrada em situações extremas, é mais convidativa a respostas de evitação do que de reflexão sobre o ambiente relacional em cada contexto escolar. Repercute ainda em desvalorização da problemática quando associada às estatísticas dos casos mais graves, ao suposto de ser um fenómeno raro, sobredimensionado, e de já haver na sociedade um conhecimento suficiente sobre o mesmo. Nesse cenário, reconhecer a prática de bullying na escola equivale a reconhecer um problema que traz implicada a ausência do olhar adulto em algum momento do processo. Resistências são as primeiras e a maioria das respostas docentes e de gestão às hipóteses dessas práticas no terreno.

Os sentimentos de autossuficiência docente e de segurança na condução unilateral do trabalho pedagógico, legitimados por uma experiência profissional de décadas, num sistema complexo em que professores clamam por autonomia ao

tempo em que contam com liberdade para afirmar práticas personalistas, penetra o território da acomodação e, inevitavelmente faz declinar da mediação essencial, essa que poderia prevenir o bullying e qualificar as relações.

Instrumentos de documentação precisos, alimentados sistematicamente pelo que observa o professor e pelas narrativas das crianças, instigadas a pronunciarem-se sobre si, permitem bases mais profundas de entendimento humano, e de planejamento do trabalho pedagógico, numa perspectiva sintonizada com a criança concreta e não com a imagem que faz dela o adulto.

10.2.1 – A criança desconhecida: preconceito e solidão

Da presença diária das crianças na escola, durante cinco dias da semana, repetida ao longo de meses e anos não se faz uma plataforma de geração e organização de conhecimento com e sobre as mesmas. Preconceitos, estereótipos, solidão e mal estar são facilmente disseminados na cultura escolar, e não se observa que desacomodem o olhar docente. Indicativos da necessidade de um agir institucional que não exclua das suas diretrizes os saberes das crianças, e a realidade produzida no contexto são um apelo ao compromisso com um modelo socializador que não é o do presente.

Os argumentos em relação a cada uma das crianças excluídas, desvalorizadas, isoladas e maltratadas são orientados pelo preconceito, desconhecimento e generalização – faz sentido o lamento de “D[♀]9” *“pensam que as meninas ciganas são todas iguais”* –, a exemplo dos estereótipos estendidos a todas as crianças dessa etnia cigana: *furtam ,batem , mentem, querem mandar, são falsas, brutas, não confiáveis, estragam a escola, aleijam os outros, querem tudo a sua maneira...*; ainda à colega do 1º ano, considerada uma anomalia porque foi *operada ao coração quando nasceu* – *“bruxa, burra, malvada...”*; às meninas que gostam de jogar futebol: *Maria rapaz*; ao menino que não joga futebol e evita envolver-se em conflitos: – *“quer ser menina”* –, ao menino com sobrepeso e com pequena defasagem motora e de autonomia em relação aos pares: *gordo, ninguém gosta dele*, etc.

Embora nenhuma criança de etnia cigana tenha participado das entrevistas¹⁵, significativo material sobre as mesmas foi registrado no diário de campo. Algumas delas falam abertamente sobre um sofrimento psíquico contínuo no contexto escolar. Em alguns casos, à exclusão praticada pelos pares que não pertencem à etnia, soma-se o isolamento determinado pelos pares da própria etnia. O sentimento de solidão é comum a essas crianças, a exemplo do que ocorre com “D♀9” e “M♀9” duplamente vitimizadas. Nesse particular, há um campo convidativo para um estudo que articule as questões de gênero e etnia. Não há qualquer evidência de que alterações com sentido inclusivo venham a ocorrer no contexto.

Precisam ser conhecidas as implicações de uma geração que, sem hipótese de contar com a mediação de adultos efetivamente dispostos a esse papel, silencia sistematicamente, pensamentos, emoções e decisões; converte as suas dúvidas, pressupostos e estereótipos sociais em ações não permeadas pelo diálogo multigeracional e, que aos poucos, se especializa na arte de fazer crer ao adulto a observância de normativas por esse professadas, ao tempo em que não as confirma no convívio nessa comunidade.

Se não há genuíno interesse na observação da cultura produzida pelas crianças na escola, essas mostram uma atitude curiosa e interpretativa diante dos padrões do agir adulto, a partir do que estabelecem estratégias interativas empenhadas, bastante comuns nos “interrogatórios” que se seguem a sua participação em conflitos. Para minimizar ou evitar punições recorrem a estratégias defensivas, tais como antecipar-se e afirmar que “*foi sem querer*”, exitosos às finalidades, diante do tão previsível quanto superficial roteiro de questionamentos, que em nada fomenta uma formação ética e, a partir dessa a qualificação das interações. Há ainda os abraços impostos, acompanhados de contagem em sequência numérica, pelos demais pares. É inegável que provocam efeitos positivos imediatos no humor das crianças, entretanto é ação de tamponamento que ignora as suas capacidades reflexivas e propositivas.

Igualmente preocupante na forma escolar é a sua propriedade de anular a expressão do senso moral das crianças. Verificam-se nas três turmas, mecanismos pouco favoráveis a uma participação social orientada pela verdade, se entendida

¹⁵ De acordo com as professoras, os encarregados de educação dos alunos de etnia cigana não tem por hábito autorizarem a participação dos filhos em estudos, e no caso específico, os pedidos de autorização, enviados em via impressa, não retornaram.

como uma percepção crítica não manipulada/manipuladora das vivências do cotidiano. Esses sujeitos sociais crianças, tão dispostos quanto capazes de uma intencionalidade ética, que os desobriga de versões ou alianças de conveniência, ou se necessário os sustenta pacificamente em posições contrárias as dos amigos, são balizadores que qualificam as interações e restabelecem algum equilíbrio a relações tão assimétricas. Poderiam ser potencializados na sua ação influente, se assim reconhecidos, para o que uma cultura dialógica seria necessária. Não há, nos achados de investigação, qualquer registro que indique ciência ou valorização desse papel social agregador, democrático e restaurativo, com o que perde força o projeto de educação cidadã professado pela escola.

Na medida em que a violência física é uma constante na escola, nota-se a insuficiência dos meios adotados para evitá-la. Há clareza nas narrativas das crianças quanto à ação dos amigos serem um importante fator protetivo e resolutivo, todavia aguardam por reconhecimento adulto: a ação influente entre os pares crianças, os sentimentos de pertença e reciprocidade como valores centrais da cultura de pares. Não faltam indicativos à geração dominante, para a necessidade de abandonar o paradigma de legislar para e sobre a infância, extraíndo-lhe a diversidade e a complexidade.

Escutar as crianças; buscar interações sensíveis às suas múltiplas possibilidades de comunicar; valorizar a iniciativa autônoma como promotora do próprio conhecimento; afirmar uma metodologia em que a rotina seja sinônimo de regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si e do contexto (Falk, 2004) é uma decisão política, administrativa e pedagógica para organizar um processo educativo de recusa à dominação e a transformação acelerada desses sujeitos sociais em escolares. Antes, trata-se de garantir uma estrutura plena de oportunidades para que acionem suas capacidades de pensamento e de linguagem.

A garantia, nas entrevistas, desse espaço ao pensamento autoral, livre para produzir lógicas inéditas, permite conhecer as crianças concretas e as suas leituras ostracizadas no/do contexto. É nesse agir reflexivo que se reconhecem num protagonismo transgressor primeiramente atribuído aos pares grupo étnico cigano, e que se desapegam de versões convenientes, também convergentes com a lógica adulta, de que a sala de aula em termos de convívio é um oásis de calma.

Insistir no desconhecimento das crianças é enredar-se no autoengano de que o índice menor de agressões físicas em sala de aula corresponde à inexistência de conflitos, ou mesmo de que o autocontrole demonstrado quando postergam respostas às provocações é orientado, em sua raiz motivacional, por objetivos de resolução de conflitos, antes de o ser pelo interesse de evitar punições. A continuidade dos enfrentamentos iniciados em sala de aula, nos corredores, casas de banho, refeitório, pátios e demais espaços fora do alcance do olhar docente corrobora o entendimento de que conflitos são silenciados temporariamente, conforme o risco de punição e, na sequência, tem o seu desenrolar em espaços com menor probabilidade de percepção pelos adultos.

10.2.2 – As lutas a brincar

As lutas a brincar são protagonizadas nos tempos livres, por crianças das três turmas e dos distintos géneros, com maior participação de meninos. “H”, auxiliar para o 1º CEB observa que “*brincar às lutas*” é o que mais gostam e o atribui à influência da televisão e da internet.

É comum que crianças da pré-escola em lutas a brincar recorram a bonecos, manuseados de forma a simular enfrentamentos físicos, alternando-os com o uso do próprio corpo. A partir do 1º ano os bonecos passam a ser menos utilizados para o propósito, num contexto em que o ingresso no 1º CEB representa maiores restrições aos brinquedos permitidos nos recreios.

Se há adultos que temem os enfrentamentos/lutas de brincadeira/simuladas, com ou sem o uso de pequenos personagens em plástico, acrílico ou material semelhante, há que se observarem as evidências da realidade: travam lutas, emitem sonoridades dos respetivos personagens, entretanto não há elementos para afirmar que esse confronto impregne de violência às interações.

No grupo da pré-escola são comuns as situações de derrota em que a parte perdedora mantém-se alegre e pacífica, em confirmação ao carácter de brincadeira do embate e, não raro é sua a iniciativa de tranquilizar a assistente, apreensiva com o que observa, sobre o carácter lúdico da ação. Apesar do realismo dos gestos e “golpes”, a intencionalidade de não acarretar dano real ao par, ou aos pares, gera um uso controlado da força, entretanto nem todas as crianças modulam-na com o

propósito de determinar limites ao enfrentamento. Essa impossibilidade resulta frequentemente em vitimação física desses participantes, na medida em que também não fazem uma escolha avaliada dos pares.

Alguns conflitos derivam de lutas a brincar, o que não se pode atribuir à natureza dessa interação lúdica, mas por ser essa, no contexto, a forma habitual de participação social de algumas crianças.

Há notada dificuldade das auxiliares que acompanham o recreio para aceitar as lutas a brincar, especialmente quando são meninas a protagonizá-las. Professores e educadora destinam olhar homólogo a estas manifestações. A capacidade para distinguir os propósitos das crianças entre lutas a brincar ou lutas a sério é possível, e decorre da aplicação de um princípio político pedagógico: dedicar tempo de observação, até então um vazio tamponado por ilações, aos pormenores das linguagens em ação.

O realismo e a visceralidade das lutas a brincar dão-lhe contornos de uma prática violenta, orientada pela busca de afirmação de poder de um sobre o outro. Garantem-lhe os limites, por vezes tênues, com as lutas a sério, finalidades convergentes sobre o próprio jogo ficcional. Para acioná-lo é preciso atender as regras internas: participar vigorosamente, ter algum controle sobre a força e o alcance dos golpes e, essencialmente, garantir que a metáfora do embate sustente-o transversalmente, do início ao final da ação. Não fazê-lo é irromper o terreno da violência intencional.

No contexto não há evidências de que os adultos reconheçam valor nesse aprendizado, ou se disponham a abordar as lutas a brincar como uma manifestação cultural e social legítima na cultura de pares, cuja centralidade não é agredir ou causar dano ao outro. (Grigorowitschs, 2011; Marques et al., 2002; Smith, 1992; 1996; 2003). Supor a inexistência de fronteiras entre lutas a brincar e lutas a sério e, generalizar um conceito de prática social inadequada, a ser banida da escola, são lógicas balizadoras das “intervenções” de docentes e auxiliares nos tempos livres.

Não é incomum que lutas a brincar evoluam para lutas a sério, assim como ocorre em outros jogos e brincadeiras. Mais que a estrutura da atividade, são os participantes que determinam o destino da sua ação social. Há crianças que entram em lutas a brincar com o claro propósito de causar dano físico e psíquico aos pares, intenção que, nesses casos, independe de qual seja a atividade lúdica.

Meninos tem uma participação maior nas lutas a brincar, entretanto é também uma vivência lúdica das meninas, nomeadamente as do 1º ano. Nessa turma, a análise de uma situação específica, que envolve “P3♀7G1” indica que os limites entre o que é do embate ficcional e real – as regras internas anteriormente referidas –, deixam de ser observados nos casos em que há baixa tolerância à contrariedade, clara intenção de praticar um ato violento em relação ao outro, ou ainda quando quem se torna vítima da ação violenta não distingue o caráter dessa intencionalidade e, permite-se ser objeto da afirmação abusiva de poder.

A exceção de “P3♀7G1” e de “L♀7”, as demais meninas com participação nas lutas a brincar exercem uma autonomia avaliativa para definir o momento de abandonar a atividade, o que fazem quando os enfrentamentos intensificam-se, muitas vezes porque outros pares agregam-se, voluntariamente a essas situações e, em alguns casos, há o uso intensificado da força física. Na maior parte das vezes as lutas a brincar são um território aberto à entrada e saída de participantes.

Há um padrão excessivamente vigoroso e persistente na participação de “P3♀7G1” nas lutas a brincar. Expõe-se ao risco e, embora sofra danos físicos frequentes e consideráveis, não cessa a iniciativa. A necessidade de intervenção adulta às sequelas dos embates resulta em informações genéricas sobre o seu reiterado envolvimento em conflitos, regularidade não percebida como um padrão particular de exercer o ofício de criança, em que ocupa invariavelmente a condição de vítima de violência física, entre outras formas. Rótulos condicionam as decisões, também permitem que continue vítima habitual de “P2♂7G1”, de “J♂7”, e sensivelmente de pares de maior idade pertencentes a outras turmas, dos quais não apresenta queixas. Mobiliza a participação de “L♀7” nas lutas a brincar, alvo constante dos pares nas diversas formas de agressão. Não há, por parte dos adultos, a percepção dos maus tratos sofridos por ambas e por outras crianças.

Confirma-se, especialmente no 1º CEB, um conhecimento superficial de cada criança, problemática agravada na medida em que essas configurações de imagens são apresentadas, pela escola, às famílias. O discurso convergente, a partir daí produzido – desconhecido na sua estrutura fragmentada –, assume o sentido de verdade inquestionável, atestada pelas duas instituições socializadoras. Essa aliança desvaloriza a necessidade de escuta da criança e inviabiliza uma estrutura de participação. Silencia a leitura de um cotidiano com altas doses de sofrimento infantil.

10.2.3 – Interações e particularidades de gênero

As provocações entre meninos e meninas estão presentes nas narrativas das crianças, e dizem respeito a tentativas de interagir ou intensificar os vínculos, mais do que afastar os pares. Há motivação lúdica e prazer nas iniciativas, sendo essa última estrutura resguardada por uma dimensão ficcional que a encobre, o que assegura aos protagonistas agir em enredos plenos de aventura, próprios dos embates em que há perseguições, fugas, estratégias com aliados, etc. É uma possibilidade que essas interações, de caráter simbólico e afetivo, radiquem na sexualidade infantil e nos condicionantes que a situam como área delicada, difícil e contornável, porque há ausência ou dificuldade, no contexto, para perceber a criança como sujeito social dotado de desejo, afetos e conflitos. Nesse sentido, há ainda que se considerar, uma cultura adulta cética ou alheia ao valor relacional da sexualidade infantil, não restrita ao genital ou ao biológico. (Freud, 2009).

Essas interações de caráter provocativo intensificam-se a partir do 1º ano, embora também ocorram na pré-escola. Mobilizam algumas crianças mais que outras e, nos casos minoritários em que assumem o caráter de conflitos, são a continuidade de problemas, na sua maioria não relacionados às questões de gênero, e que tem como protagonistas crianças que habitualmente ocupam os papéis de agressoras e/ou de vítimas. No 3º ano fica nítida uma condição não observada como fenômeno de grupo nas demais turmas: duplas ou grupos de meninos associam-se aos de meninas para protegê-las de partidas – dos próprios pares do gênero masculino –, ou mesmo para provocá-las. Há sempre espaço para mobilidade nas funções assumidas e uma rede de comentários, com o recurso a estratégias de lealdade e de reconfiguração dos grupos. O tema do namoro está presente desde a pré-escola, e emerge nos grupos focais, ou em confidências individuais e espontâneas das crianças à investigadora.

O gosto de meninos e meninas em participar dessas interações é descrito pela professora do 3º ano. Gostam de *planejar partidas*, levadas antecipadamente às “vítimas” – raparigas – e a professora, por alguns dos pares do gênero masculino. Observa ainda que para o grupo feminino é empolgante *estar a chatear os rapazes*. Para além dessas interações lúdicas entre pares agrupados por gênero, considera a

inexistência de situações de conflitos, situando-as no passado e geradas por uma aluna filha de imigrantes - “[...] *esta miúda, a mãe também é brasileira e o pai também não é português... uma miúda que não fala muito a verdade.*”

Atribuir a autoria de conflitos às crianças que estão à margem da regularidade étnica, cultural, social, ética e de desempenho acadêmico do grande conjunto é uma leitura comum no contexto, ditada pela dificuldade para entender um agir social não ajustado a uma visão idílica de paz, ou mesmo para compreender esta condição pacífica não como um patamar individual, mas como uma construção processada coletiva e quotidianamente. A seletividade interpretativa encurta o olhar adulto, também permite que passem ao largo da sua percepção confrontos físicos entre meninos e meninas, determinados por uma violência intencional, iniciada por alguns pares do género masculino, com clara intenção de magoar.

Nas três turmas os rapazes envolvem-se mais em agressões corporais do que as raparigas. A participação dessas, em diversas situações, ocorre na sequência de iniciativas do outro grupo de género, entretanto não são invulgares atos de violência física entre crianças do género feminino. Ocorre que a participação minoritária nos casos de violência física é interpretada, pelos profissionais da escola, como uma especificidade de género, ampliada às demais formas de violência, em leitura não problematizada ou integrada à agenda da formação em serviço, na medida em que o trabalho docente se mantém como um trabalho solitário. (Debarbieux, 2006).

Estereótipos de género influenciam a participação individual das crianças nos jogos e brincadeiras, de forma que meninos e meninas do 3º ano evitam atividades associadas ao outro género, ainda que haja o desejo de participar. A escola permanece como patrocinadora desses padrões de género, na medida em que fomenta a normalização de determinadas práticas sociais e marginaliza outras, consideradas estranhas à tradição.

Questões de género também são decisivas à aceitação dos pares nos jogos e brincadeiras. O ser *bruto*, condição atribuída aos meninos, é invocado pelos pares do género feminino para não aceitá-los em determinadas atividades.

Falar naquilo que mobiliza conteúdos afetivos, morais, culturais e sociais inseridos nas questões de género, num ambiente de liberdade como o das entrevistas, é uma oportunidade bem recebida pelas crianças. Produzem e partilham conhecimento sobre si e o mundo, formulam hipóteses e metáforas para entender

essa realidade (Rinaldi, 2012), no que se constituem e a uma condição ativa de exercer a cidadania infantil. Há gosto nas narrativas recheadas de vivências, juízos de valor, dúvidas, curiosidades, pontos de vista... Revelam-se no que comunicam, confirmam uma competência reflexiva emancipatória, questionam os próprios papéis sociais e julgamentos morais em relação aos pares. Um caso emblemático é o de “P2♀9G2”, que ao colocar em linguagem seu pensamento, permitiu-se refazer toda a lógica do julgamento moral aplicado ao colega “G♂9”, por não gostar de futebol e preferir estar próximo às meninas. Permitiu-se situar enquanto sujeito de uma problemática semelhante: abdicar do imenso gosto pelo futebol para não ser rotulada como Maria rapaz. Avançou nas camadas da análise, ao reconhecer a diferenciada competência social de “G♂9”¹⁶ para manter um convívio pacífico com todos e, por fim, no cruzamento dessas reflexões, inaugurou uma competência empática, até então retida em área proximal.

Essa voz autoral, investida de verdadeiro esforço ao entendimento de si, da dinâmica socializadora institucional e produtora de amadurecimento social, difere da voz apresentada em aula, em contínuo esforço para corresponder às expectativas docentes e parecer consonante com as lógicas de poder. É também essa voz própria que, num encontro dialógico sem compromissos com papéis sociais tradicionais, situa o recreio como tempo espaço desejado, ponto de vista que no caso do 3º ano é negado em sala de aula, no melhor cumprimento do exercício de aluno.

10.2.4 – Quando contar com a mesma professora/educadora ao longo dos anos se transforma em loteria

Mitos, estereótipos, preconceitos e olhares diversos são transpostos às ações e decisões educativas, sem que sejam lançados à mesa do debate e da problematização. As crianças tornam-se destinatárias dessas visões de mundo e, nesse processo são sabedoras de que precisam corresponder ao ofício de criança, concebido em molde de tamanho único por legisladores, educadoras, professores, assistentes, auxiliares, encarregados de educação... Numa estrutura não dialógica e

¹⁶ Faz-se necessário observar a pertença de “G♂9” ao grupo das crianças com melhor desempenho, portanto há que se questionar se um tratamento cuidadoso na atribuição de rótulos, como o que lhe é destinado, seria mantido em relação a um colega com pertença – patrocinada pela cultura escolar –, ao grupo de posição diferente.

sem um sistema de avaliação/qualificação das práticas, faz-se uma lotaria os três ou os quatro anos - no jardim de infância e no 1º CEB, respetivamente -, de exercício do ofício de aluno sob uma mesma orientação docente.

As crianças têm muito a dizer sobre a sua experiência na escola, sobre as interações que essa favorece, por conveniência, para a manutenção de um modelo tão virtuoso quanto impotente nas suas funções; sobre a alegria e o sofrimento de ser aluno numa instituição especializada em educar a infância que, entretanto, mantém-se alheia ao conhecimento sociológico, antropológico, pedagógico, psicológico e das neurociências; sobre a impossibilidade e a falta de sentido em silenciar a participação corporal nas rotinas de sala de aula; sobre o caráter perverso da estratificação estabelecida entre alunos a partir do seu in-sucesso; sobre o desejo intenso de ter êxito nas aprendizagens, melhor concretizado se desenvolvido sobre um sistema partilhado com os pares; sobre como percebem as contradições e limitações do contexto e as alternativas que gostariam de apresentar se essa oportunidade houvesse; sobre o impacto das violências diárias e os papéis assumidos no grupo de pares...

Precisam, entretanto, de uma escuta que não seja rasa, apressada, seletiva nas narrativas que estimula ou faz calar, ou mesmo atravessada por uma lógica maniqueísta. Essa decisão política e pedagógica, ainda por ser assumida, resgata a escola enquanto referência dialógica, democrática, inclusiva e de convivialidade.

Qual é o sentido em manter as crianças, das três turmas, presas a mecanismos defensivos cujo propósito é evitar punições? Há falha ética nas referências de valor apresentadas pela geração adulta, quando distorcer a realidade para fugir aos castigos se torna um padrão naturalizado de resposta das crianças. É nessa perspectiva que os danos causados, as agressões e as violências praticadas são, num passe de mágica narrativa, transformados em ato não intencional. Negar a realidade ou maquiá-la não pode ser uma coprodução assinada pela escola.

A imaginar a possibilidade de um reconhecimento futuro das práticas de bullying entre pares, programas que venham a ser desenvolvidos para qualificar o convívio e fazer frente a essa forma específica de violência, bem como às demais, exigirão um diagnóstico preciso da realidade, produzido com a participação desses atores sociais. A maneira de implementação é tão decisiva quanto à escolha do programa em si (Debarbieux, 2006). Não pode prescindir da participação e apoio dos gestores escolares; da formação dos profissionais docentes e não docentes, a

partir de definições colegiadas, bem como de suporte externo. Ações de cunho imediatista, não sustentadas coletivamente, tendem ao fracasso e a manutenção de uma estrutura tão favorável quanto impotente diante das práticas de bullying.

No que se refere à indispensável participação e protagonismo das crianças – a articulação da ação influente com poder de mudança no contexto relacional –, numa perspectiva de cidadania, como seres sociais ativos, com competências para construir teorias sobre o seu mundo, há que se ter clareza de que o diálogo é fundamento e ferramenta. Programas para enfrentar as violências na escola precisam cambiar os paradigmas das interações no próprio território educativo, e garantir o direito à voz das crianças. Há que ser uma participação respeitada, com acesso à informação, que não seja objeto de manipulação; focalizada na mudança, com poder de ação individual e coletiva nas diversas etapas, o que implica poder de ação individual e coletiva – do próprio papel social e do grupo social. (Graham & Fitzgerald, 2010).

10.3 – A criança, sua corporeidade brincante e produtora de conhecimento – uma linguagem lúdica com poder de transformação

10.3.1 – Dentro e fora das margens: uma participação lúdica e autoral

As conclusões de investigação convergem quanto à incontornável vitalidade e urgência da expressão lúdica, estrutura instituinte do ofício de ser criança, tolerada na escola para a infância -o que difere de ser reconhecida como legítima -, e regulamentada por mecanismos interessados na homogeneidade.

As narrativas e o agir das crianças, atestam uma participação infantil ativa em jogos e brincadeiras na diversidade de tempos, espaços e práticas escolares, ainda que condicionada por robustas implicações disciplinares. Se há alguma previsibilidade nesse contexto, diz respeito à impossibilidade dessas manifestações genuínas serem banidas da cultura de pares, na escola para a infância. O discurso das crianças de 3º ano, sobre preferir dar continuidade aos trabalhos de aula a ir para o recreio, não pode ser interpretado como evidência de uma exceção, porque tem finalidade protocolar: satisfazer expectativas de um adulto de referência ao grupo e figura de poder, a professora. O corpo, entretanto, em sua linguagem

autêntica, conduz ao pátio ou, nos limites do controlo necessário à circunstância, indica intenso desejo de fazê-lo.

Na sala de aula está concentrada a maior carga de tensão entre gerações. Educadora e professoras não concebem esse espaço como cenário de jogos e de brincadeiras livres, ou mesmo de atenção à componente lúdica. No caso da pré-escola o regramento das atividades, nos diversos espaços da sala, também serve ao propósito de minimizar a centralidade do brincar em áreas como a da casa, dos blocos de construção e dos jogos coletivos.

Desenha-se, no contexto, um sistema reforçado de resistências dos profissionais docentes e não docentes ao brincar na escola. Não legitimado nas vivências de sala de aula, ignorado como produção privilegiada de cultura infantil, que se consolida nos tempos livres, tem seus pormenores desconhecidos por falta de interesse adulto.

As crianças dos diferentes subgrupos etários respondem de forma positiva aos limites disciplinares, mantendo-se silenciosas e sentadas em sala de aula. Demandam, entretanto, respostas autorais, que entendemos como traços constitutivos das suas culturas, em consonância com uma corporeidade destinada a explorar, a descobrir e descobrir-se, a interagir, e a participar ativamente da vida desse contexto. O fazem, dentre outras formas, através de movimentação repetitiva das pernas, seja para baloiçar a cadeira, num ir e vir constante, seja no jogar para frente e para trás os pés que não tocam o piso. Ainda, no manejo de objetos escolares, transformados simbolicamente em objetos lúdicos. (Decroly & Monchamp, 2002).

Da pré-escola ao 3º ano, revelam controlo para uma movimentação discreta e autolimitada. As conversas cochichadas para não ferir o regramento institucional, e nos limites do que a percepção intui serem as fronteiras de tolerância do adulto, contam com um segundo componente vital: são invariavelmente acompanhadas de mímicas e gestos, dotados de força expressiva, imaginária, simbólica e representacional. (Le Breton, 2010) Há um corpo que fala e que se constitui nesse ato de linguagem, condicionado por uma cultura com margens apertadas de interatividade e de mobilidade corporal. É então, nos limites do silêncio e do imobilismo continuamente proclamados como valores e como conduta, que se afirma uma corporeidade não dissociada da criança que a habita, apropriada como transgressão, resistência e alternativa à contínua pressão da cultura escolar para

instituir uma corporeidade específica do ofício de aluno. Uma tradição redutora e orientada por propósito domesticador, de conveniente ignorância ao poder de linguagem e de ação política do corpo. “O corpo é a interface entre o social e o individual, a natureza e a cultura, o psicológico e o simbólico” (Le Breton, 2003, p.97)

Horas seguidas de trabalho escolar individual, com as crianças sentadas, são rotineiras a partir do ingresso no 1º CEB. Além da inadequação do ponto de vista do desenvolvimento físico e motor, com implicações para a formação de hábitos saudáveis, há que se questionar o poder de moldagem cultural e social dessa forma de administrar a infância. Uma corporeidade constituída em espaços reduzidos de liberdade, e em boa parte garantidos através de iniciativas transgressoras, reveste-se de negatividade e de ambivalência, estabelece um cisma entre o que é da natureza e o que é da cultura, entre o individual e o social, entre o conhecimento e a vida. Não deveria ser a escola a patrocinar a ideia de antagonismo ou de paralelismo entre essas dimensões, como se fossem vazias de interfaces.

Também não há fundamentos nas ciências humanas, sociais e da saúde que permitam sustentar uma prática de dominação e “adestramento”, em nome de garantir aprendizados previstos no projeto educativo.

A escola para a infância é contraditória quando se afirma como matriz do trabalho isolado, do sedentarismo e da alienação corporal. Também quando se desobriga de práticas dimensionadas na interatividade, experimentação e reflexividade, essas que permitem atribuir sentidos, significados, estabelecer relações, interpretar, ampliar, aprofundar, produzir e aplicar conhecimentos. Ao apostar numa base de trabalho com atividades que subestimam a ação participativa e influente das crianças no desenho do processo, perde propriedades de acolhimento, de inclusão, socializadoras e educadoras.

Está instituída, no contexto investigado, uma “educação” para o sentar e para a arte de conjugar presença e ausência, na medida em que a obediência corporal e silenciosa das crianças parece ser uma atitude de máxima valorização pelos professores, notadamente no 1º CEB. Com a progressão nos anos de escolaridade, observa-se o acentuar da componente disciplinar e de educação moral, o que passa, entre outros mecanismos normativos, por uma rigorosa exigência em relação à postura corporal em aula. Permanecer sentado/a não é o todo, é preciso sentar “direito”.

Relativizado o valor da ética produzida na interdependência, afirma-se uma lógica intelectualizada, assente em discursos politicamente corretos, atitudes disciplinadas, subservientes e obedientes à figura do adulto. Essa forma de exercer o ofício de aluno não prevê o emergir da natureza transgressora, experimental, interativa, corporal e participada do jogo e da brincadeira que, entretanto ocorre.

É possível observar, nos pormenores da vida em sala de aula, que a criança exerce a sua capacidade criativa e autoral ao produzir micromundos de jogo e de brincadeira, reprimidos de imediato se percebidos pela professora. O faz na conjugação de constructos ficcionais e da ocupação maximizada das possibilidades de movimentação corporal. Não ocorre à lógica adulta de que se trata de resposta saudável, criativa e autoral ao confinamento imposto. Tratada como fator que dispersa e impede a concentração é, apontada como problema a ser combatido, como expressão de uma imaturidade geracional. Por ser imprecisa a leitura das linguagens infantis, jogo e brincadeira não são percebidos como fatores que resgatam a participação da criança e, naturalmente a sua mobilidade corporal.

O livre entendimento na cultura escolar, de haver incompatibilidade entre a linguagem corporal, de orientação lúdica e interativa, e o aprendizado de conteúdos curriculares, justifica um modelo educativo de restrição multidimensional. A repressão às iniciativas partilhadas e participadas das crianças, especialmente em sala de aula, é uma constante, descuidando-se a escola da socialização plasmada em suas práticas.

Fazer do desempenho escolar o principal fator de valorização individual e, instar uma segmentação instrumentalizada de proximidade entre as crianças é, também, balizar a formação dos grupos de pares de jogo e de brincadeira nos tempos livres. Crianças invisibilizadas e excluídas não são percebidas nesse lapso de “cidadania institucional” (Sarmiento, 2012), antes são responsabilizadas pelo baixo status no quadro de mérito académico.

Desde a pré-escola há crianças que vivenciam o isolamento nos tempos livres. Nas diferentes etapas educativas, e na maioria dos casos são responsabilizadas pela solidão: preferem brincar sozinhas, não se integram, faltam muito às aulas, tem condutas grosseiras ou à margem da maioria dos pares... Não se observam iniciativas consistentes para modificar essa condição naturalizada.

Jogo e brincadeira pertencem ao terreno do imprevisível, do risco a ser dimensionado e enfrentado, da coragem para aventurar-se a ousar fazer de

diferentes maneiras. Trata-se de um repertório de pensamento, linguagem e ação secundarizado na escola e nas práticas tradicionais de ensino, resignadas à memorização, com pequenos rasgos de autoria. Dominar conteúdos exige a atribuição de significados pelo sujeito da aprendizagem, um constructo que não é linear, requer o exercício da curiosidade pela experimentação, portanto participação ativa que não prescinde da inscrição corporal. O aprendizado do jogo e da brincadeira radica iguais critérios. Jogar é o entrelaçar de conhecimentos e habilidades já apropriadas, e o desejo de avançar a outros patamares de experiências, capacidades e saberes, de superar o que está estabilizado e, nesse movimento dispor-se ao novo, ao que surpreende. Ignorar essa forma lúdica de conhecer e intervir no mundo é um erro colossal a ser revisto pela escola. Um passo inevitável, nesse sentido, é rever a valência negativa atribuída aos processos lúdicos em sala de aula, sem o que não se afirmará uma pedagogia pós-cartesiana, que assegure às crianças o direito de ser quem são. Brincar e jogar representa essa garantia.

A linguagem das crianças tem uma estrutura recorrente em elementos lúdicos, ou seja, não espelha um raciocínio pragmático, marcado pela brevidade e objetividade. Desmembra-se do discurso adulto - da professora -, sem o fazê-lo de todo porque desse incorporou um eixo normativo, sobre o que seja legítimo a sua vida escolar. Esse protagonismo participado e partilhado parece ser o motor inequívoco de todas as vivências. Há que questionarmos o modelo de organização da escola assente na negação dessa condição participativa – a ação influente e transformadora das crianças –, e analisarmos o quão contraditório, massificante e pouco envolvente pode ser.

Embora nem sempre consigam concretizá-lo, o protagonismo em brincadeiras e jogos compartilhados aparece como marca social geracional. Integrar um grupo e com ele desenvolver uma convivialidade lúdica é fator de profundo bem estar, explicitado na alegria, no enlevamento, na atenção concentrada e no desejo de conservar a atividade. É também inequívoca a frustração e mal estar gerados no impedimento desse exercício lúdico e afetivo. Um notável volume de registos do diário de campo, assim como de narrativas das crianças evidenciam um potencial relevante de felicidade e de bem estar por se confirmar, na medida em que não há investimentos para qualificar os espaços e o convívio nos tempos livres. Igualmente

permanece estacionado o revisitar do atrito entre o direito de brincar e de aprender na educação da infância.

Há um mundo infantil, uma cultura social geracional específica que passa despercebida aos adultos, numa instituição especializada em educar crianças. Esse desconhecimento espraia-se das especificidades individuais e de grupo às violências repetidas entre pares, definidas como práticas de bullying.

Ao longo dos anos torna-se marcante, notadamente no 3º ano, o sentido do jogar, afirmado no vocabulário, e não mais o brincar, sem perda do sentido lúdico. Pertencer a um grupo de pares, algo maior que uma dupla e nos limites de um conjunto de cinco ou seis participantes, lançar-se ao desafiar das habilidades corporais e da capacidade de atenção é uma tendência inequívoca, complementada pelo cambio nas narrativas, do *“brincar aos pais e as mães, as professoras...”*, passa-se ao *“jogamos às..., convido para jogar, gosto de jogar às...; não nos deixam jogar...”*

Ao longo do 1º CEB o futebol afirma-se como jogo essencialmente masculino e o andebol e o basquetebol como jogos mistos, embora referidos com ênfase pelas meninas. A essas são diminutas as oportunidades de jogo nas duas últimas modalidades, entretanto as expectativas são mantidas.

O desejo de liderança ou de *“mandar”* nas brincadeiras é claramente referido pelas meninas, especialmente as da pré-escola, o que parece ser fator determinante à escolha dos personagens que preferem assumir nas atividades – *a senhora da luz, do ar; a Bloom das Winxs, a mãe...* Nas demais turmas há queixas, especialmente entre as meninas, de colegas que *“querem mandar no jogo, serem elas a decidir, fazer a sua maneira...”* Essas referências não estão claramente presentes nas narrativas dos meninos, o que pode sugerir uma diferenciação de gênero na abordagem da liderança nos grupos de pares.

Outra tendência acentuada com o passar dos anos refere-se às provocações entre meninos e meninas, com alternância de autoria. Essas iniciativas, frequentemente envolvem contato corporal, e por vezes evoluem para conflitos de gênero.

A dimensão gregária, confirmada nos tempos livres é confrontada em sala de aula, onde tudo induz ao trabalho individualizado e comparativo, assente no mérito.

Consolida-se, apesar de persistentes contrariedades, uma identidade lúdica, instituída e socializada nos processos de jogo e de brincadeira, que interpela o

modelo escolar assente no imobilismo corporal, na dependência às determinações de uma segunda geração tida como emancipada, e na clara demarcação entre espaços de aprender e espaços de brincar.

O sentido de desinteresse, distração, baixa concentração ou de oposição às atividades de sala de aula, associado às especificidades da cultura de infância – aprendizados sobre os quais a escola também tem responsabilidade e deveria debruçar-se com diligente empenho –, decorrem de uma linha interpretativa pouco precisa da ubiquidade da linguagem lúdica-corporal das crianças da pré-escola e de seus pares do 1º CEB. Decorre que a capacidade concertada para exercer ofícios, de criança e de aluno, incansavelmente comunicada pelas crianças, permanece distante da percepção dos adultos da escola, alienados da memória de familiaridade com essas características da infância, outrora parte do repertório pessoal de participação no mundo.

Aproximar-se; observar; questionar; emitir opinião; dar a conhecer seu juízo crítico a respeito do que observa; ajudar; pedir; negar ou negociar ajuda, e buscar atingir patamares mais avançados de resposta aos desafios docentes são características comuns às crianças dos três grupos estudados. Trata-se de um fazer com raiz lúdica, que compartilha elementos dos processos do brincar: a necessária flexibilidade para estabelecer relações; dedicar atenção aos conteúdos subjacentes; explorar ideias associadas; agregar novos conteúdos e significados às pautas dialógicas.

Não há hesitação para transformar ou concretizar cada possibilidade numa vivência lúdica, de interação com os pares. É assim, por exemplo, que as crianças da pré-escola optam por engatinhar ao atender ao chamado da assistente em sala de aula; ou que seus colegas do 1º ano recorrem a passos coreografados para deslocar-se pelo corredor, sem deixar de manter a fila exigida pela professora; ou ainda que os pares do 3º ano estabelecem um sistema de mímicas voltado tanto à comunicação sobre as atividades, quanto a outros interesses que emergem na própria comunicação, nas brechas do que percebe a professora.

Essa atenção permanente às possibilidades para brincar transforma e atribui outros sentidos, que não o de um ato mecânico à tarefa de guardar e organizar materiais na pré-escola. É nesse contexto que cumprem, de forma autoral, a determinação para guardar os blocos de montar: torres construídas são derrubadas e diverte-os os efeitos, observados atentamente. Em continuidade, os blocos são

“guiados” ao destino final como se fossem carros, aviões, trens em circulação, barcos... O mesmo ocorre quando guardam peças de quebra-cabeças. Soltá-las e embaralha-las faz-se uma forma de estender o tempo de brincar sem fugir às regras, competência conciliatória significada no contexto como um atestado da imaturidade infantil às escolhas acertadas, pelo que o brincar permanece retido em área transgressora.

Salienta-se nas práticas e nas narrativas das crianças das três turmas o aprendizado de jogos e de brincadeiras com os pares: irmãos, amigos, ou colegas de turma e da escola. Também a autonomia e a competência para fazê-lo: “*sem o professor, conseguimos por conta própria*”. Disseminam rapidamente esses aprendizados e sobre eles operam adaptações. Reconhecem-se como criadores de algumas brincadeiras.

Jogos coletivos, com sequências rítmicas orais complexas, e marcados por movimentos sincronizados tem grande poder de envolvimento. São protagonizados por crianças de ambos os gêneros e diferentes idades. As crianças da pré-escola os observam com imenso interesse, entretanto deles não podem participar devido a regra de permanência em área específica. Constituem uma das raras oportunidades, senão a única com a participação e liderança de crianças da etnia cigana, bem como são os de maior número de participantes, igualando-se ou superando os jogos de futebol. Entretanto, nem todas as crianças que o desejam são incluídas, do que deriva uma plateia e, tentativas dessa para reproduzi-los em grupos menores. Há um vazio nas ações institucionais de valorização ou de qualificação dessas atividades que, por mobilizarem um grande número de participantes, produzirem sonoridades que se propagam por todo o espaço escolar e apresentarem um caráter entendido como provocativo não são bem recebidas, de forma que basta um pequenino motivo para serem encerradas pelas auxiliares.

Esses jogos demandam um compromisso mediador, não invasivo, nem regulador das produções culturais e sociais infantis, que os afirmem como campo de valor para a inclusão de crianças rotuladas, e à concretização de outras possibilidades socializadoras, expressivas e de desenvolvimento motor. Quanto a essa última dimensão há que ser entendida numa perspectiva não naturalista ou mecanicista, como se houvesse uma motricidade linear e organizada, condicionada por padrões de movimentos. O processo referido como desejável e possível, se houver uma ação mediadora pertinente, diz respeito à consideração da

complexidade do desenvolvimento motor, enquanto fenómeno de cultura, ou seja, as interações com o meio são determinantes ao conjunto de habilidades constituídas. (Sérgio, 1999).

Jogos de mesa que exigem conhecimentos de escrita, de formas geométricas e de outras habilidades relacionadas aos conteúdos curriculares, também fazem parte das escolhas diárias de meninos e meninas da pré-escola. A eles dedicam os melhores esforços – há um acervo diversificado na sala de aula. Os pares do 1º CEB também se reconhecem apreciadores dos jogos dessa família de brinquedos que, entretanto inexitem na sua sala de aula. Acrescentam o gosto por jogos informáticos, ao que tudo indica, de maior uso no espaço doméstico.

Garantir, na pré-escola, condições para a mobilidade espontânea entre as áreas da sala de aula faz-se uma estrutura facilitadora à continua recombinação dos grupos de pares, condição progressivamente extinta com o ingresso e avanço no 1º CEB, quando cessam as estratégias pedagógicas voltadas à diversidade nas interações, brincadeiras e na utilização dos materiais. Aprofunda-se a cristalização das escolhas e à exclusão dos pares mais isolados ou associados a determinados grupos.

Pode-se concluir que a intencionalidade institucional, quando existe, para garantir interações diversificadas entre as crianças, nas atividades curriculares e nos tempos livres, fomenta o bem estar individual e coletivo, bem como o convívio pacífico e inclusivo. No contexto, o estímulo às aproximações pelo fator do desempenho acadêmico é favorável ao abandono do que é próprio da infância. Mostram-nos as crianças, de diversas idades, outra via socializadora para o que se faz indispensável ter presente suas formas próprias de participação.

Destaca-se, dentre as características participativas – situadas em posição de baixo interesse ao olhar adulto - a hábil articulação entre elementos metafóricos, ficcionais ou fantásticos, com forte inspiração nos desenhos animados como, por exemplo, a mediação pacificadora e lúdica de um menino da pré-escola, que se reconhece como o inspetor que acalma e resolve os conflitos. Descartada como hipótese – por não ter valor reconhecido -, essa referência a uma ação influente e pacificadora no grupo é lançada à vala das “infantilidades”.

Impaciência, intolerância e incapacidade para abstrair os sentidos das narrativas infantis produzem interpretações apressadas, distanciadas do que

comunicam as crianças. A linguagem infantil não é uma reta, como querem os adultos e precisa ser percebida no que efetivamente tenciona.

Referências ao namoro ou à namorada, nas entrevistas, claramente apresentadas por meninos da pré-escola e do 1º ano, podem parecer deslocadas, entretanto são plenas de sentido se considerada a intensidade de vivências provocativas entre os gêneros, predominantemente situadas na área da brincadeira, mas não só. Trazer essas experiências à esfera da linguagem é oportunidade dialógica rara no contexto, pelo que fazem questão de apresentarem-nas em pormenores. A escuta não orientada pela pregação moral ou pelo apressamento das narrativas, cria um campo favorável às expressões, carregadas da consciência de interditos culturais, portanto de que se trata de tema delicado, pelo que o revestem de alegorias ficcionais ou com um caráter de segredo revelado.

Esses conteúdos chegam ao conhecimento da educadora e professoras quando penetram o território dos conflitos e, nessa perspectiva dão-se mediações de tamponamento. Embora as crianças do 3º ano sejam mais cuidadosas quanto ao uso do termo namorar, nota-se o intensificar das provocações entre meninos e meninas, nas quais ressaltam diferenças, expectativas não correspondidas e a crítica correspondente, percebidas pela professora como expressões lúdicas com interesses específicos, como chamar a atenção e impressionar.

10.3.2 – Tempos Livres: nós górdios na rotina escolar

As crianças são unânimes ao reconhecer o gosto por sair do edifício escolar. Adoram os espaços ao ar livre e manifestam consciência crítica sobre a restrição das áreas, especialmente em dias de chuva ou de muito calor. Os mais novos avaliam negativamente o que chamam de “*sala de/da televisão*”, nos aspetos área física e atividades. Consideram insuficientes as demais áreas cobertas para a quantidade de alunos que recebem. Lamentam a redução das possibilidades de brincar ao ar livre e propõem soluções da esfera do possível e do mágico. Dias de recreios em espaços fechados são associados a baixo nível de bem estar e, são constantes as tentativas de algum contato com a água. Para as crianças da pré-escola e do 3º ano, representam uma impossibilidade de contato com outros pares

na medida em que educadora e professora determinam a vivência dos recreios no corredor e na sala de aula, respetivamente.

Poças d'água são sempre um atrativo para as crianças e, nos casos de disputas por bola, não representam áreas a ser evitadas. Calçados, meias e roupas molhadas não parecem ser fator de preocupação para jogadores de futebol amadores nas disputas por bola, nem mesmo para meninos e meninas em brincadeiras de pegar e fugir.

Dificuldade, confusão, desentendimentos, acidentes com implicações físicas e medo da ação invasiva de alguns dos pares são referências das crianças aos recreios nos dias de chuva. Avaliam que são muitos para os dois espaços cobertos. Dessa consciência também partilham os adultos entrevistados, entretanto nem as crianças são ouvidas a respeito, porque é minimizado o mal estar produzido nesses recreios, nem professores e gestores mostram-se determinados a buscar alternativas à problemática, também porque são baixas as expectativas de conseguí-lo.

Há que se observar que o tempo livre que se segue ao almoço, nos dias chuvosos ou de altas temperaturas, representa o confinamento das crianças da pré-escola na sala da Componente de Apoio Familiar – CAF. Mantém-se sentadas e apertam-se umas as outras, por aproximadamente uma hora, diante de um ecrã de televisão, situação que pode ser reeditada ao final da tarde.

A percepção da educadora, e dos demais professores, do despreparo da escola para garantir uma estrutura física adequada para os tempos livres, em dias de intempérie, é insuficiente para mobilizá-los em iniciativas que visem alterar esse contexto restritivo ao corpo nas suas funções de linguagem, interação, e de experiência lúdica. A transformação, com o apoio da associação de pais, de uma pequena, pouco ventilada e úmida arrecadação, em sala para atividades lúdicas, representa um espaço gaiola/cela a mais, na medida em que a sala sem janelas ou qualquer outro sistema de renovação de ar, que não seja uma porta que permite o acesso a um corredor interno, fica lotada e abafada, se ocupada por um pequeno grupo de crianças. Evidencia-se assim que, mesmo bem intencionadas, as ações paliativas ou compensatórias não respondem efetivamente às necessidades das crianças.

Ensimesma-se a percepção dos adultos de que as crianças ficam saturadas nos recreios chuvosos, e de que a estrutura física da escola lhes é adversa. O

silenciamento e a resignação dessa consciência, anulada na sua força transformadora, comprometem as experiências de participação infantil desde o início da vida escolar.

Na arquitetura dessa escola, no que não se constitui em exceção, está uma concepção dissociada da criança concreta, bem como a permissão para um simulacro ético-político: o compromisso básico em garantir salas de aulas com mesas e cadeiras para todos é sobrevalorizado, tomado como a garantia institucional de condições plenas para o melhor aprendizado escolar, também ao desenvolvimento infantil, mecanismo que favorece a acomodação ao modelo.

Ambientes com elementos naturais, enquanto territórios habitados pelas crianças ao invés de espreitados de longe, integrados a uma área física suficiente para suportar ampla movimentação e ativação das habilidades corporais, são laboratórios de aprendizados essenciais na infância.

Afirmou-se um modelo escolar com ênfase em conteúdos – como se nessa dimensão se encerrasse a natureza e as responsabilidades institucionais – e de profunda insensibilidade ao que comunicam as crianças. Soma-se aos falhanços democráticos dessa estrutura a histórica alienação diante de estudos internacionais, (Brink et al., 2010; Chawla et al., 2014; Gray, 2013; Kristen et al., 2012; Louv, 2014; Marques, Neto, & Pereira, 2001; Marques et al., 2002; Menezes, 2004, 2006; Pereira et al., 2002; Thomson, 1997; Tsikalas, Barnett, & Martin, 2014), convergentes quanto a indispensabilidade de áreas verdes; do acesso e autonomia na utilização de materiais desestruturados; de vivências lúdicas com um componente de risco (controlado), que possa ser identificado, avaliado e gerido pelos brincantes; bem como de atividades físicas ativas diárias.

Não faltam evidências de um modelo escolar à prova de constrangimentos; resistente às vozes do seu interior e do entorno, à ética do respeito e do cuidado e ao conhecimento atestado pela cultura. A organização curricular, a arquitetura da escola ou mesmo práticas educativas em nada revelam os estudos anteriormente citados e outros, fundamentados na tese de que vivências livres de recreio em espaços arborizados, aulas em espaços naturais e atividades de jardinagem promovem a redução do estresse das crianças; o incremento da sua sensação de bem estar; dos níveis de atenção nas atividades escolares; de práticas cooperativas de respeito mútuo; e de outras competências sociais como a resiliência e o apoio social.

Na ausência de “recreios verdes”, favoráveis a uma cultura de bem estar individual e social, há que se problematizar a facilitação dos recreios vividos em área cimentada, entre paredes e muros, ao clima de confronto entre pares, especialmente observável nos dias chuvosos, mas não só.

Docentes e auxiliares aludem a uma capacidade limitada de resposta às demandas qualitativas: há falta de materiais; de espaços físicos e equipamentos adequados; de tempo para cumprir com tranquilidade o programa; de pessoal de apoio com a formação necessária; é alta a rotatividade dos professores das AEC, etc. Entretanto, uma lógica continuísta, atida ao passado e ao presente, carente de uma visão de futuro não enseja novas possibilidades: *“já foi pior, já se faz muito, o que se tem é razoável e suficiente...”*

Está em desordem um sistema de educação da infância que patrocina a ocupação simultânea de um pequeno espaço por um grande número de crianças – o pátio de recreio, o refeitório, a Sala da CAF, e a sala da brinquedoteca –,¹⁷ que não se responsabiliza pela completa dotação de equipamentos compatíveis, não revela consciência da necessidade de contato com a natureza ao longo da infância, não assegura a suficiente formação em serviço dos diversos profissionais, e descarta o diálogo entre esses.

Todas as informações numéricas e estáticas da população estão disponíveis num tempo anterior à construção e à organização dessa e das demais escolas, entretanto não se equaciona a bom termo a desproporção entre a estrutura física das mesmas e a quantidade de crianças que recebem.

A considerar-se a baixa taxa de natalidade nacional¹⁸ INE, 2014 e PORDATA, 2015, de 7,9 em 2014, (7,2 na região norte, onde se situa a escola), bem como de fecundidade, 1,23 crianças por mulher em idade fértil,¹⁹ (1,09 na região norte, onde se situa a escola), num quadro de desaceleração do crescimento populacional bem marcado desde a década de 60, quando a taxa de natalidade era de 24,1 e o índice

¹⁷ As salas de aula do 1º CEB também apresentam dimensões reduzidas, se perspectivadas como territórios de aprendizagem participada, portanto de mobilidade, de experimentação, transformação de materiais e espaços pelas crianças, em interações com os pares. As mesas e cadeiras ocupam grande parte do espaço, com pequena área de circulação entre as mesmas.

¹⁸ Taxa bruta de natalidade – Número de nados-vivos ocorrido durante um determinado período de tempo, normalmente um ano civil, referido à população média desse período (habitualmente expressa em número de nados-vivos por 1000 (10³) habitantes).

¹⁹ ISF- O índice sintético de fecundidade é o número médio de crianças nascidas por cada mulher em idade fértil, ou seja, entre os 15 e os 49 anos de idade. Para que a substituição de gerações seja assegurada, é preciso que cada mulher tenha em média 2,1 filhos.

sintético de fecundidade de 3,20²⁰, não há elementos que permitam invocar um aumento abrupto da população de crianças ou quaisquer outras surpresas demográficas para justificar dificuldades de planejamento ou insuficiência de fundos para investimentos na área da educação.

Apesar de todas as evidências de falibilidade de um modelo de organização da escola alheio às culturas de infância, ao poder participativo das crianças, às suas necessidades e características, nada altera a tradicional política de investimentos na educação e, tudo se explica pelo cenário de crise contínua, nunca ou raramente, pela afirmação de Políticas públicas pouco identificadas com o Estado de Bem-Estar Social.

Há um entendimento de que habituar-se e tirar partido da precariedade é o caminho inevitável à criança – [...] *habituum-se a controlar o espaço que têm, têm pouco usam pouco, têm muito usam muito, pronto*”- M., educadora. Problematicar essa lógica que naturaliza e obriga a uma adaptação passiva, o que também implica em analisar a corresponsabilidade histórica da escola na sustentação convergente desse pensamento coletivo é, ainda, uma utopia. Reclama a revisão de um paradigma quantitativo – modelado pela ideia da suficiência do acesso universal à educação formal –, e atenção à qualidade, dimensão que compromete com o valor desse processo.

10.3.3 – Acelerar para adultizar e subestimar para dominar: um modelo de contradições

Declina das suas funções a escola que assume patrocinar a reprodução antecipada das dificuldades do mundo adulto em nome do amadurecimento das competências para ser e estar no mundo. Ao fazê-lo, opera uma inversão de valores, atribui mérito ao que na verdade é uma condição institucional crônica de carências e de precariedade. Pelo resgate do que comunicam as vozes da criança, há que encerrar-se o ciclo em que são os adultos a determinar o que seja suficiente para o aprendizado, o bem estar e a felicidade infantil.

²⁰ também para as informações de 1960 valem as referências de taxa bruta de natalidade e de índice sintético de fecundidade, descritos na apresentação dos dados de 2014.

É preciso observar que pertencem a um só tempo e contexto: uma teoria pedagógica traduzida em narrativas docentes que ressaltam a presença de dificuldades no ambiente como facilitadoras do amadurecimento infantil, e uma práxis educacional com sentido de trabalho técnico, avesso ao diálogo, de notada desatenção às habilidades, saberes e capacidades das crianças. Essa é uma das contradições com livre trânsito, num modelo de escola que adota um critério geracional, para definir quem são os sujeitos de direitos plenos e parciais.

Crianças que são limitadas a jogar com “*bolas de borracha e molinhas*”, quando tem condições de fazê-lo com uma bola mais robusta, “*de capão*”, são uma imagem representativa da infantilização que lhes é impingida, embora todos os documentos e discursos escolares apontem para outro caminho. A determinação não dialógica, do tempo de permanência de cada criança no baloiço, adotada nos casos de disputas, é outro exemplo de encurtamento das possibilidades de aprendizado social. Essas e outras práticas, comuns no contexto, são amarras à identidade individual e de grupo.

Os baloiços instalados na pequena área destinada à pré-escola são de grande interesse às crianças do 1º CEB, permanentemente atentas às oportunidades de uso. Quando o fazem acrescentam elementos de risco e de desafio: impulsionam o assento para atingir a altura máxima, alterar a sua rota linear, ou confrontar forças quando, no vaivém, passam um pelo outro. Acomodam-se de forma a utilizar em dupla o banco projetado para uso individual; colegas a espera da sua vez desafiam-se a calcular o momento exato para o arranque em velocidade, ao encontro do baloiço que se aproxima, com o propósito de passar no pequeno e instantâneo vão livre que se abre entre o assento e o piso. Essas iniciativas, que lhes permitem aprender por seus próprios meios, ferem os códigos normativos institucionalizados ou, adotados de acordo com critérios de cada auxiliar/assistente. A interdição dos baloiços às crianças do 1º CEB é justificada na desaprovação a esse uso autoral, interpretado como de alto risco à própria integridade física e a dos pares mais novos.

Por não ter sido consolidada uma tradição dialógica há o negligenciar das leituras de mundo, quando não emitidas pelos adultos. Críticas das crianças das três turmas à insuficiência dos brinquedos e melhorias sugeridas, entre as quais o aumento da área do parque infantil e a fixação do cesto de basquete em lugar mais

apropriado, não encontram ambiente para serem apresentadas. O suposto da impossibilidade de alterações no espaço físico paralisa iniciativas de uns e outros.

Operam no contexto outros mecanismos de conservação das estruturas de poder geracional, que com desenvoltura transformam limitações institucionais em dificuldades geracionais. É previsível que apenas dois baloiços para o uso de dezenas de crianças, num curto espaço de tempo seja fator de disputas. A suposta imaturidade infantil serve para explicar os conflitos e justificar intervenções a revelia, por parte das assistentes e auxiliares, como definir o número de baloiçares de direito a cada criança. Desconsideradas na sua capacidade dialógica e a mercê dos critérios das auxiliares/assistentes, são punidas quando, em outras situações de dissenso priorizam a ação ao diálogo, sendo essa uma resposta corrente nas mediações dos adultos.

A urgência diante dos jogos e das brincadeiras nos recreios, anunciada como inerente à infância, é também produzida no desencontro do tempo cronológico – de facto disponibilizado –, com a singularidade do tempo do brincar, questão da qual não se ocupa a escola.

Experiências de convívio fraterno na adversidade, protagonizadas por crianças em interações autônomas, não são percebidas apesar das muitas evidências de ajuda mútua. Um exemplo do olhar adulto desfocado vê-se nos tempos livres, quando crianças agrupam-se em torno de cromos/tazzos na área destinada ao recreio da pré-escola. A essas se associam pares do 1º CEB – desde que a assistente esteja disposta a abrir uma exceção –, e acomodam-se todos no piso emborrachado, sob a estrutura de um dos grandes brinquedos instalados. Nem sempre os pares do 1º CEB participam como jogadores ativos, é comum que desempenhem função de suporte, como observadores participantes. Essa capacidade de entendimento, não raro exercida durante o recreio todo, é gerida exclusivamente pelo grupo, que congrega entre seis e oito crianças.

Embora os cromos pertençam à parte do grupo, e regras sejam transformadas ou criadas, não há conflitos. Trata-se de um grupo aberto, com ingresso cuidadoso dos interessados, no sentido de uma aproximação que inclui observar, sentir o jogo e, progressivamente participar do mesmo.

Essa experiência positiva de convívio entre pares de diferentes idades, em condições adversas, porque ocupam área de circulação – são atingidos continuamente por bolas que extrapolam os limites da quadra, crianças em

velocidade tropeçam/pisam nas suas pernas na medida em que muitos jogam deitados –, e precisam chegar a entendimentos comuns sobre a distribuição dos cromos, bem como sobre as regras de jogo, não é percebida na força socializadora que contém. Participar faz-se sempre uma condição imprevisível, condicionada à disposição de um adulto, apesar da notável persistência das crianças do 1º CEB. Impressiona que a escola ignore uma experiência tão bem sucedida e, paute suas normativas pelo senso comum, em consonância à negatividade atribuída às iniciativas infantis.

A categorização de brinquedos, estabelecida para definir o que é permitido ou vetado na escola, desconsiderando-se os objetos que povoam o quotidiano das crianças, e o que esses sujeitos das brincadeiras têm a dizer a respeito, é mais uma evidência da separação do mundo social e do mundo da escola, permitida pela concentração de poder adulto e pelo silenciar da participação infantil em questões que dizem respeito à própria vida.

No contexto, apropriar-se da voz e do espaço decisório é prática validada como zeloso exercício do ofício educativo. O adulto se arvora como porta voz de uma geração ainda “incapaz” para dar-se a conhecer sem intermediários ou intérpretes. Tão lamentável quanto verdadeiro, é facto de a escola trabalhar com uma visão pré-definida de criança. Desconhece e distancia-se da criança concreta ao secundarizar, quando não ao anular sua participação nos processos decisórios.

As preferências das crianças nos recreios remetem a atividades em grupos e de intensa participação corporal, como *jogar futebol/bola; fazer desporto; brincar com as amigas; às escondidas; apanhadinha; à macaca; homem de gelo; estátua; ao quente e ao frio; brincar as aulas; esconde-esconde; andar de baloiços; ziguezague; fazer rodas e pinos...* Estes últimos são praticados nas aulas de capoeira e, ensinados pelas crianças aos pares que não participam das aulas, entretanto são tratados com reserva pelas auxiliares por serem percebidos como demasiada exposição ao risco. O vazio dialógico entre as equipas profissionais permite o inusitado de propor uma prática corporal e proibir que esse aprendizado ultrapasse os limites das aulas. Estende-se à forma como a repressão é feita, através de ordens e ameaças.

Apesar do frenesi e do gosto declarado das crianças pelos recreios, os espaços físicos não favorecem os jogos e brincadeiras referenciadas como preferidas.

Refletir sobre a própria prática, que é também retomar a teoria educacional que a embasa e nessa perspectiva dialógica afirmar uma práxis pedagógica, mostra-se como uma necessidade para evitar dissonâncias entre a leitura que se faz de mundo e a ação que se segue a mesma, a exemplo do destino dado à consciência de que os meninos da pré-escola gostam imenso de futebol, quando ao longo do ano, ou dos anos que podem chegar a três, contam com os minutos finais do recreio – alargado em relação aos pares dos anos subsequentes –, se houver a saída das crianças do 1º CEB da quadra. Outros saberes sobre as crianças são silenciados, como a percepção do interesse dos meninos das três turmas, por beyblades e carrinhos de metal. A proibição aparece como resposta de ruptura a um saber verdadeiro, que poderia ser produzido nas interações adulto e criança, invariavelmente justificada por uma intencionalidade protetiva, ante as valências negativas atribuídas a esses e a outros brinquedos de “alto risco”.

10.3.4 – O estereótipos de género: prataria da casa

Estereótipos de género condicionam, desde a pré-escola, a mobilidade, as interações, iniciativas e a cultura lúdica das meninas das três turmas. Entendem os adultos que há pouca ou nenhuma relação dessas com atividades desportivas, jogos com bolas e, especialmente com o futebol. Esse é mais um, dentre outros indicativos, de quão dissociadas das evidências se apresentam as suas interpretações, considerando-se que muito frequentemente as meninas levam bolas, fazem reiterados esforços de uso da quadra e, algumas – três – participam regularmente nos jogos de futebol dos pares do género masculino.

Também não se descolam do entendimento comum sobre quais são – e quais devem ser - as preferências das meninas: *“gostam mais de mandar; de jogos dramáticos nos quais assumem papéis de mãe, de dona de casa; de brincar as bonequinhas, jogar jogos de meninas, às apanhadinhas, fazer desenhos, andar nos baloiços, brincar no elástico, saltar à corda, andar no jardim a brincar com as plantas, as flores, os bichos...”*. O pressuposto de haver uma categoria de jogos de meninas representa restrições no uso das áreas de recreio. Quase sempre ocupam espaços mínimos, pulverizados e sob o risco de serem abruptamente tomados pelos pares masculinos, em jogos de futebol ou outros. Esses condicionantes de género à

formação da subjetividade infantil permanecem ao largo da atenção dos adultos, e a escola faz-se campo que reproduz um determinado funcionamento social, cultural e ideológico.

O olhar fragmentário sobre as culturas de infância serve a não problematização de lógicas pré-existentes, como a de ser a genética o fator decisivo nas escolhas de jogos e brincadeiras, e de haver tendência à homogeneidade de gênero nas aproximações: “[...] a predominância é rapazes com rapazes e raparigas com raparigas... eu penso que é dentro do grupo da turma...” “G” professora do 1º ano. É consensual essa lógica interpretativa sobre a interatividade infantil. Se há a ideia de que as crianças preferem manter-se junto aos colegas da própria turma quando em jogos e brincadeiras, também há a percepção do seu interesse genuíno para interações alargadas, entretanto a escolha institucional é pelo estímulo ao convívio no círculo de pares da própria turma, quando não de um grupo restrito dentro dessa.

Respostas das crianças reafirmam a sua disposição social ao convívio alargado, na interatividade e na diversidade de jogos e brincadeiras, a exemplo dos jogos rítmicos de rodas; das ajudas para realizar os pinos; do uso compartilhado de beyblades e em outras iniciativas mal recebidas pelos adultos.

Os relatos das crianças dão conta de interações lúdicas reduzidas, com outras crianças, fora do ambiente escolar. Não é legítimo que seja a escola a confirmar um déficit socializador quando as crianças estão entre seis e onze horas diárias nos seus limites institucionais. Legislar sobre o jogo e a brincadeira de uma categoria geracional tem sido uma apropriação invasiva e pouco responsável dos adultos, de dentro e de fora da escola, reticentes quando se trata de questionar essa tradição, levada adiante como se a identidade e o comportamento individual não fossem estabelecidos em redes de interdependência, no seu círculo de ação. (Elias, 1994).

Uma geometria composta por aceitação e estranhamento das intervenções das auxiliares nos recreios define os discursos das crianças. Nesses, vigiar, disciplinar e punir são finalidades reconhecidas como necessárias, com apontamentos ao seu poder de justiça, também do seu oposto pela inadequação ou imprecisão das ações que as concretizam.

Adensa-se uma intencionalidade de teor descritivo, retrospectivo, projetivo e reflexivo nas entrevistas, que permite reconstituir e interrogar as diversas

participações nos recreios, entre as quais as dos adultos. No contexto, diante da baixa valorização da palavra, instituem-se dissonâncias educativas como a imposição de castigos e o “esquecimento” dos mesmos, o recurso aos gritos e contenções físicas - em determinados casos -, e as decisões disciplinares sem a escuta de todas as crianças participantes nos conflitos.

Ainda que as repetições de experiências dirigidas à incorporação de hábitos ou disposições discursivas, mentais, perceptivas e corporais (Lahire, 2004) cumpram esse propósito, visível no comportamento dedicado das crianças para o melhor exercício do ofício de aluno, não há, por parte das mesmas, o abandono de disposições orgânicas da cultura infantil. Essa capacidade de articular disposições ou experiências - mal interpretada pelos adultos - revela-se na coesão à preferência absoluta pelos locais de recreios, seguida, no caso das crianças da pré-escola, pelas duas áreas da sala de aula que reconhecem como espaços de brincadeira: casinha e construções. O turno da tarde, em que é possível o uso dessas áreas é o de maior gosto.

Interações quotidianas conjugam duplo sentido, e atendem ambas as disposições: exercer o ofício de criança e de aluno, de tal forma que não são antagônicas as preferências e intencionalidades das crianças. A sala de aula é, igualmente, um espaço reconhecido na sua importância, valorizado nos desafios, aprendizados e possibilidades que contém, bem como nas limitações decorrentes da tradição escolar de priorizar um único ofício.

As experiências imediatas são plenas em estratégias autônomas das crianças para assegurar práticas prioritárias, como o máximo aproveitamento dos recreios. Com esse intuito definem os pares das brincadeiras logo na chegada à escola; engolem grandes pedaços do lanche ou jogam parte dele fora, aceleram a realização das tarefas e guardam antecipadamente os materiais. Essas respostas autorais ao contingenciamento dos tempos livres parecem ser tratadas como etapas da própria brincadeira, devido ao empenho, ao enlevamento e a cumplicidade dos protagonistas para antecipar preparativos durante as aulas, por meio de mímicas, cochichos, olhares...

A cada recreio são atualizadas as disposições, constituídas por repetição, de uma socialização passada (Lahire, 2004) através de iniciativas para consubstanciar o ato de jogar e brincar: recorrem ao ambiente, selecionam, coletam, transformam e conotam ludicamente materiais, como pequenos galhos de arbustos, pedaços de

cascas dos troncos de árvores, pedras e folhas. Na falta de bolas, atribuem essa valência a um dos elementos disponíveis.

Alheias ao acervo, aos significados e às possibilidades dos brinquedos tradicionais populares, e de outros, vigoram decisões institucionais de restrição aos suportes das brincadeiras nos tempos livres. Os industrializados são permitidos em pequena escala, dentro do que cada educadora e assistente definem como aceitável às crianças da pré-escola. Com livre acesso estão as miniaturas adquiridas em compra casada: lanche e brinde. Os artesanais são inexistentes, assim como os brinquedos tradicionais populares, conhecidos como caseiros, naturais ou étnicos, que traduzem uma representação autoral e criativa, em escala miniaturizada do mundo dos adultos. (Amado, 2015). Essa forma de gerir ou de interferir na cultura lúdica da infância não é favorável ao conhecimento, à ação tão transformadora quanto de conservação da diversidade de recursos do ambiente - aprender a fazer, a usar, a conservar e a recriar.

Na tessitura de contradições que precisam ser apontadas está o registo, na voz dos adultos, sobre o bom acervo de materiais na escola. O uso de bolas, cordas, cones, bastões, aros e demais materiais é condicionado às aulas de Atividades Físicas da pré-escola e do 3º ano. São inacessíveis nos tempos livres e de forma absoluta às crianças do 1º ano, que não contam com essas aulas.

É comum que os jogos sejam alterados, como nos casos em que bolas levadas pelas crianças são retiradas de campo com o objetivo de “*evitar confusão*”. O sentido de legitimidade atribuído a intervenções dessa natureza ancora-se na necessidade de “*tomar conta*” das crianças nos recreios. Sob a invocação desse compromisso educativo exclusivo aos adultos aloja-se o hábito de invalidar a lógica infantil e substituí-la por regras desses não participantes dos jogos. Entre os procedimentos comuns, da equipa de funcionárias que acompanha os tempos livres, estão à repreensão verbal e castigos como retirar da brincadeira ou do recreio.

10.3.5 – O jogo e a Brincadeira: territórios de Inclusão e Exclusão

O propósito interativo da ação lúdica das crianças emerge e comprova-se nos diversos espaços escolares e no discurso predominante, que traz outros sujeitos, não sendo nunca uma referência que isola a primeira pessoa. Dissonâncias entre a

experiência concreta e o discurso são exceções e nessas se explicam os casos de crianças que permanecem ou que brincam sozinhas nos tempos livres, ainda que não o desejem.

No esforço para descrever em linguagem as motivações nas escolhas dos pares de jogos e de brincadeiras, apontam critérios de amizade, simpatia, interesse pela atividade ou por brinquedos trazidos de casa. Dentre as crianças não incluídas nos grupos, parte consegue alguma aproximação pela insistência, outra permanece a margem, com visível sofrimento. Ambas são mais suscetíveis à vitimização por bullying. Os agressores, embora também tenham dificuldades de pertença efetiva a um ou mais grupos e à vinculação, a não ser com o par ou com o grupo de pares agressores, participam mais ativamente de brincadeiras porque não aguardam permissão, infiltram-se, entram de maneira afirmativa ou por artifícios sedutores, por exemplo, recorrem a algum participante do jogo para que interceda favoravelmente, retém brinquedos ou a bola dos pares ao tempo em que pedem para entrar e afirmam-se dispostos a seguir as regras.

Terreno em que se efetivam mais abertamente práticas de bullying, o recreio é fonte de apreensão para as crianças vitimizadas por exclusão, boatos, agressões físicas, etc. Tem o sentido de uma experiência com sabor de sofrimento e fracasso social, explicitada por P4♂7G1, e de forma mais silenciosa por outras crianças, como “C♂5”; “J♀7”; “G♀7” “C♀7”; “D♀9”; “M♀9”; “P♂9” e “P6♀9G1” na medida em que são frustradas as suas tentativas para aproximar-se dos pares e participar das atividades. Essas situações de isolamento, não são problematizadas, pelo que podem perdurar.

Proposições das crianças, para qualificar os tempos e espaços de jogo e de brincadeira, alternam, ou conjugam elementos do real e do ficcional, valência interpretada como uma das limitações ou imaturidade do pensamento infantil. Sugerem a pertinente recolocação do cesto de basquetebol; a oferta, pela escola, de bolas para os jogos; material para a prática do tênis de mesa; uma quadra de voleibol ou de tênis para as raparigas; uma sala de ginástica acrobática etc. No que se configura como um exercício lúdico liberto dos limites do exequível propõem campos de futebol com placar, e com os melhores jogadores do mundo. O conteúdo que pertence ao utópico integra uma narrativa descolada da racionalidade adulta.

Questionam-se quanto à viabilidade de algumas das suas ideias. A sugestão de um balneário com água quente para o banho após as atividades físicas, com o

propósito de retornarem frescos às aulas, suscita a reflexão sobre não haver água quente nas torneiras das casas de banho, a partir do que concluem não se tratar de uma melhoria possível. Quadras e jardins cobertos para os dias de chuva também são considerados elementos qualificadores das vivências na escola.

Não só há uma regularidade nos pares de jogo e de brincadeira, especialmente entre as crianças do 1º e do 3º ano, já referida, como uma tendência para ocupar as mesmas áreas físicas. Essa estabilidade social territorial relaciona-se à formação de um coletivo de crianças migrantes, em contínua procura de alternativas. Nessa mobilidade estabelecem-se interações, algumas iniciativas e tentativas de desenvolver jogos e brincadeiras, as quais raramente avançam porque representam tomar o espaço de outros pares, em outras atividades. Há um grupo de meninas “expatriadas” da quadra de jogo e nessa condição permanecem indefinidamente, por não haver decisão institucional fundamentada em uma leitura atenta dos usos de espaços nos recreios. Não faltam evidências na cultura escolar, da facilitação institucional à assimetria de papéis sociais entre as crianças, uma estratificação que igualmente permeia o campo relacional entre gerações no cotidiano escolar.

Não sendo comum a participação dos adultos nas atividades durante os tempos livres, para além das intervenções em conflitos e em outras situações limites, há que se ressaltar o não alinhamento intergeracional nos sentidos atribuídos ao brincar. A intervenção que pretende ser lúdica, de uma das “*senhoras*” para apresentar jogos e brincadeiras, não recebe avaliação positiva dos seus destinatários, porque entendida como imposição e como atividade desinteressante.

Outra forma de intervenção nos tempos livres é a de conter fisicamente crianças que estejam a transgredir, conforme narrativas apresentadas nos grupos focais e constatações in loco. Se, por um lado não evidenciam grande temor diante dessas ações, incorporadas às rotinas dos recreios e refeitório, apresentam, desde a pré-escola, consciência de que se trata de abuso de poder com implicações para o seu autor, se levado ao conhecimento dos encarregados de educação.

Metaforicamente é possível imaginar-se uma lógica interventiva, guiada pela urgência da “condução” do “rebanho de pequenos bárbaros”, ainda agrestes e imaturos, rumo à superação desses limites ou incapacidades, pela via da internalização do regramento institucional e do disciplinamento corporal, processos vivificados com o avançar da idade e dos anos no 1º CEB.

Recreios povoados por conflitos podem responder pela expectativa das crianças de que os adultos intervenham, identifiquem responsabilidades e reestabeleçam as condições dos jogos quando “*batotas*” estão na origem de conflitos ou quando há pares que “*magoam*” outros. Trata-se, entretanto, de uma ação tópica, não problematizada em momentos de formação ou de planejamento.

Ainda que crianças das três turmas atribuam uma função de cuidado às assistentes e auxiliares, de arbitragem em conflitos e de aplicação de castigos aos culpados, buscar ajuda junto a essas é um último recurso, ao qual recorrem esgotadas as possibilidades de encaminhamento autônomo das situações. Quando o fazem aplicam filtros às narrativas por terem ciência das sanções que podem advir, sendo comum a interdição da atividade também para os queixosos.

Reconhecem competências geracionais para resolver impasses, e a presença de pares dispostos a ajudar neste sentido. Repetir jogadas para dirimir dúvidas é uma das estratégias produzidas com bons resultados, especialmente nos jogos de futebol.

Ressentem-se com a não participação da educadora e das professoras em jogos e brincadeiras e, valorizam as raras experiências nesse sentido, numa alusão aos diferentes momentos da rotina escolar. Depositam nessas figuras a esperança de reeditar vivências lúdicas, em sala de aula ou no pátio, mesmo que sob propósitos pedagógicos. Memórias são atualizadas e mescladas com o presente, de forma a atribuir uma abertura à continuidade ou à retomada dessa participação, tão relevante na perspectiva infantil.

O valor atribuído pelos docentes ao encontro com os seus pares nos recreios, transforma-se em resistência ao que possa interrogar essa tradição. Não raro o bem estar dos adultos aparece como prioridade e orienta a organização de tempos e espaços institucionais. Nessa concentração de poder unigeracional legitima-se, entre outras práticas, a desvalorização e desconhecimento das culturas de infância, produzidas nesses e nos demais tempos livres, considerando-se que no 1º CEB as situações autorizadas de jogo e de brincadeira não ocorrem durante as aulas.

Coletivizar castigos, aplicando-os ao grande grupo é um recurso habitual, compreendido pelas crianças do 1º ano como um ato injusto porque penaliza indistintamente. Decisões de cancelar recreios, passeios, etc, são naturalizadas num contexto que abre mão de uma intencionalidade dialógica como prática cotidiana.

A relevância do brincar para as crianças é expressa pelas que vão permanecer por mais um ano na pré-escola. *Brincar mais, ter as áreas em sala de aula, levar brinquedos aos recreios, e usar o parque*, são elementos apontados como ganhos que fazem valer a pena permanecer na pré-escola.

A organização da escola e do seu currículo atrita com a linguagem lúdica da criança. Valores adultocêntricos impõem-se de forma absoluta e à revelia da participação infantil. A alternância de tempos de trabalho e de tempos livres que condiciona a infância escolarizada, impondo-lhe uma lógica de conduta binária é alheia às competências e especificidades das crianças das diversas idades, que não descuidam de um ofício para exercer outro. Perceber essa especificidade lúdica recorrente em elementos expressivos, ficcionais, metafóricos e corporais e não conotá-la como desvio ou afastamento dos propósitos de aprendizado escolar faz-se um dos grandes desafios à cultura escolar instituída. Trata-se de subverter o paradigma tradicional e entender como força conciliadora o que até então tem sido significado como impedimento.

O conjunto de contradições dessa matriz socializadora, testemunhado pelas narrativas das crianças, confirmado através de observações e também explicitado no discurso dos adultos é, por si só, um indicador fiável da incontornável necessidade de reinvenção da escola para a infância. Desde a pré-escola há um saber claro das crianças de que brincar no contexto institucional é uma exceção, autorizada e restrita a alguns momentos; de que o ofício de aluno é pouco tolerante com a sua dimensão humana; e da necessária persistência para afirmar essa condição lúdica autoral incessante, em iniciativas de ousadia e transgressão. Ao fazê-lo recriam o ofício de aluno, para além do que prevê a organização escolar.

Se em interações nos tempos livres, não raro alheias às diretivas adultas, exercem funções duplas – aprendem e educam-se mutuamente -, em sala de aula são desestimuladas à participação ativa nos processos que remetam ao intercâmbio com os pares.

Aulas semanais de Ginástica na pré-escola e de Atividades Físicas no 3º ano, são expectadas com ansiedade, festejadas e exploradas na sua componente lúdica. Nessas as crianças dedicam-se intensamente a superar os próprios limites e corresponder às propostas da educadora e do professor, respetivamente. Salientam-se sobremaneira, na primeira situação, aspetos espontâneos de estímulo e apoio social aos pares, subvalorizados pelo adulto, que provavelmente não os percebe

como iniciativas de inclusão, participação, autonomia, igualdade de oportunidades, valorização, aventura, enlevamento e cooperação. Ambas as aulas são fonte de reencontro com o “eu infantil”, retido por limites estreitos nos demais momentos da vida escolar.

Nesse contexto de subvalorização da linguagem corporal, as aulas de música – Expressão Musical –, de Atividades Físicas, bem como as oficinas de futebol e capoeira, da ATL, adquirem sentido compensatório porque a essas ficam reduzidas as abordagens que tenham o corpo e sua linguagem como centralidade.

Iniciativas das crianças para agregar valor lúdico às demais vivências escolares são comprovadas também no refeitório, durante o horário de almoço, invariavelmente em ambiente tenso e de controles apertados. Copos, pratos, talheres, alimentos servem ao propósito de brincadeiras individuais ou partilhadas, ainda que haja o risco de reprimendas; o forçoso apressamento do ritmo da refeição, através de colheradas cheias levadas à boca, não pela mão de quem se alimenta, mas de uma auxiliar com limites esvaziados de tolerância; ou a mudança forçada de lugar conforme determinações.

Demora ao alimentar-se, recusa de alimentos, conversas e outras distrações são passíveis de severas intervenções, não retomadas em reuniões ou outros momentos que permitam confrontar a sua adequação e legitimidade. No conjunto de atos invasivos e que ofendem as funções da escola, está a apropriação dos talheres das refeições das crianças do pré-escolar, a partir do que a colher é cheia e levada à boca das crianças, as quais resta aceitar ainda que não tenham participado das definições de quantidade, variedade e ritmo da alimentação.

Um dos suportes à conservação dessa assimetria de poderes é o acompanhamento à distância, por parte de professores e educadores, da gestão do setor. O fazem a partir de relatos, e interferem a posteriori, nos casos em que tenham sido os seus alunos a cometer transgressão avaliada como grave. O desrespeito sobre o corpo e sobre a subjetividade das crianças, tomadas como incapazes da própria alimentação, das escolhas subjacentes, e privadas do direito a interagir durante as refeições é mais uma das excrescências de um sistema convidativo a adultos tarefeiros, mais do que a profissionais capazes de documentar, analisar e transformar em projetos coletivamente assumidos, as próprias práticas.

Em algum momento há de ser enunciada e causar instabilidade no instituído, a interrogação: quais os significados e representações de ter-se uma das principais

refeições diárias em ambiente tomado por gritos de adultos e dos pares; por pressões, ameaças, confrontos e ruídos em volume elevado? Ainda, por um poder invasivo sobre a capacidade de arbítrio em área sensível como a do ato de alimentar-se.

Mais que constituir e afirmar uma comunidade de aprendizagem os esforços dizem respeito a conservar uma tradição perversa, de domínio de uma geração sobre outra, e de não reconhecimento de direitos das crianças. A logística voltada à distribuição e recolha dos pratos, talheres e copos, bem como de higienização desses materiais se sobrepõe ao bem estar das crianças, e não só.

Evidências do não esforço da geração dominante para democratizar o campo relacional com a infância são também observadas em situações localizadas, na abertura de uma agenda, dirigida ao falseamento de intenções das crianças, pelas próprias. Esse mecanismo de poder torna-se palpável quando, com vistas ao “correto” exercício do ofício de aluno, e na sequência do sinal sonoro que indica o início do recreio, as crianças lamentam publicamente a interrupção da aula, embora a linguagem corporal denuncie uma incontrolável vocação ao pátio. Ocultar um desejo legítimo para atestar outro forjado na teia de pressões e expectativas dos adultos, é esforço de contornos desconhecidos, na medida em que se trata de regra incorporada nas interações entre professora e alunos. Também porque se trata de uma resposta social geracional, em caráter de adaptação pragmática, à lógica de que a “imaturidade, a espontaneidade e a instabilidade infantil” devem ceder lugar a uma disciplina emancipadora. Interações e práticas educadoras apoiadas sobre essa amálgama de dubiedades e dissonâncias fragilizam as funções da escola.

Explica-se nessa dinâmica social, na estrutura física com áreas de pouca envolvimento aos interesses e habilidades infantis, e no clima relacional de competitividade, inspirado nas práticas institucionais, a ambivalência em relação à presença das auxiliares nos tempos livres. Recreios seguros são construções sociais intergeracionais fundadas na liberdade, no bem estar dos seus participantes e na atenção a sua dimensão lúdica e corpórea. Pertencem, portanto, a uma utopia mantida a matriz da escola tradicional.

Ao exemplo do que se constata no pátio, no refeitório, corredores e casas de banho, também nas aulas territórios de exigente equilíbrio entre o permitido e o transgressor, prosseguem os esforços das crianças para potenciar experiências lúdicas, com suas dimensões de interatividade e de mobilidade corporal. O vaivém

de cadeiras apoiadas nas bases traseiras, por uma maioria; o balançar das pernas; o sobe e desce de pés; ou a atribuição de finalidades, consonantes com os objetivos da professora, à circulação em sala de aula, são estratégias para fazer frente ao sedentarismo semeado, em longas horas de trabalho individual e silencioso. Adaptações são feitas em microescala: afiar o lápis; levar algum material de descarte à lixeira; tomar água; elevar e deixar cair um fino e pequeno pedaço de plástico/papel para observar minuciosamente sua trajetória até que pouse sobre a mesa; simular brincadeiras e brinquedos com os materiais; comunicar-se por mímica com os pares... São fugidios e auto permitidos os tempos de brincar em sala de aula, a exceção de quando as crianças da pré-escola ocupam as áreas.

Fere sua legitimidade uma instituição que, organizada para garantir direitos básicos da infância, legisla unilateralmente sobre os tempos, espaços e materiais do brincar, alheia ao conhecimento produzido sobre as crianças e ao que as próprias comunicam. A decisão docente de substituir a Atividade Física do 1º ano, por aulas de Ciências Experimentais é uma evidência incontestável da autonomia docente, nas entrevistas referenciada como mínima. Mesmo que não o seja, prevalece uma condição inercial, favorável à lógica conservadora, de exercício do poder adulto na escola.

Ainda que se reconheça o exercício da autonomia docente na pré-escola, produzido no diálogo entre teoria e prática, no revisitar constante do processo a que se propõe a educadora, e que resulta num planejamento pedagógico em boa medida atento às especificidades geracionais - quadro que se modifica a partir do 1º CEB -, identifica-se nas três turmas um tímido investimento de curiosa atenção do adulto aos conteúdos das culturas infantis, ao que é particular e contextual a cada criança, bem como uma tradição pedagógica que atribui pouco valor à prática de documentar e de transformar esse conteúdo em base do trabalho educativo.

Permanecem, portanto, acéfalas de interesse interpretativo e mediador as interações entre as crianças. Esse descarte de um importante referencial às decisões pedagógicas e de gestão, permite o aprofundar de problemas como o das crianças que brincam solitárias, e a cristalização de papéis sociais nos grupos, a partir do que o isolamento faz-se condição permanente. Há um indicativo claro para a agenda de formação em serviço desses docentes: debruçar-se sobre as concepções de criança e de infância vigentes e confrontá-las a luz do que apresentam a Sociologia e a Antropologia da Infância, entre outras áreas, bem como

as Orientações Curriculares de cada etapa da Educação Básica. A invocação da experiência, consubstanciada pelos anos de exercício do magistério, faz-se um argumento evitativo de mudanças e de resistência a esse movimento.

Ao manter-se distanciada dos conteúdos sociais e corporais, produzidos nas culturas de pares e ao embasar unilateralmente as decisões que dizem respeito às rotinas das crianças, a escola enreda suas decisões nos limites do senso comum. Não hesita, por exemplo, em associar a presença de brinquedos à geração de conflitos e, na sequência, definir um conjunto restrito de objetos que podem ser levados à escola.

Neste particular, soma-se a falta de atenção para prover materiais lúdicos convidativos à experimentação, transformação e à construção - em sintonia com o espírito curioso e explorador da criança que deseja compreender, explicar e intervir nos fenômenos que se sucedem ao redor -, um ambiente convidativo às miniaturas, em geral brindes de lanches *fast food*. A escola se constitui nesse território de indiferença aos processos de pensamento, de linguagem e de aprendizagem infantil – desconhece a criança nos seus recursos para observar o novo, formular hipóteses, testá-las, deduzir causas, etc –, e o faz sem inquietações éticas no que se refere aos “brinquedos” que permite, ao consumismo que acolhe e não problematiza, a lógica favorável à homogeneidade, aos estereótipos e, portanto, aversiva à diversidade.

Agrava o desconhecimento diante da criança e das formas próprias de exercício de poder, nos processos que patrocina, o desdenhar dos possíveis sentidos atribuídos a sua decisão de situar como espúrio, no espaço institucional, um acervo que no espaço doméstico goza de legitimidade.

O facilitismo que orienta a interdição de brinquedos no espaço escolar não segue outros fundamentos que não a crença na incapacidade das crianças para lidar com eventuais danos ou perda dos objetos, bem como o receio de disputas pelos mesmos e incômodos com os encarregados de educação. A ideia de que “*qualquer miniaturazinha, brinquedinho, niquice...*” serve aos interesses e possibilidades de uma criança, revela o paradigma de base à organização escolar e curricular.

Resignada e sem disposição para subverter a tradição biologista do brincar, enquanto ação pulsional ou instintiva (Negrine, 1994) ou ainda a desejar a afirmação do homem como senhor do seu corpo (Le Breton, 2003), a escola declina de uma interpretação essencial: reconhecer que o jogo e a brincadeira transcendem o conceito de atividade e dizem respeito a uma atitude de poder do seu protagonista

(Buytendijk, 1974). Poder de expressar e afirmar uma forma característica de ser e estar no mundo. (Winnicott, 1975, 1979).

Considerando-se que todas as docentes tem licenciatura há que pensarmos os conceitos disseminados na formação acadêmica. Por que resistem a incorporar as contribuições das áreas do conhecimento? Por que práticas educativas avançam desconectadas de teorias clássicas ou recentes, do desenvolvimento infantil e dos estudos da criança?

Desconstruir, para superar, o paradigma da habitual invasividade adulta sobre espaços de decisão e de participação das crianças, assente numa sociedade altamente hierarquizada, é um desafio posto à escola e à universidade. Essa, enquanto principal matriz da formação docente é convocada a interrogar a ética que orienta a investigação com crianças, pela qual também se revela.

Alterações de função cosmética, proporcionadas pelo uso seletivo da tecnologia, tais como a adoção de um pontualíssimo sistema sonoro para anunciar inícios e finais de ciclos de aulas; um computador por sala de aula com acesso a internet; áreas com pisos emborrachados, entre outras pequenas mudanças arquitetônicas, concorrem mais para a unificação de rotinas do que para a diversificação de vivências.

Estabelecer sistemas duais de comportamentos, para o exercício de criança e de aluno, é uma das contradições da escola que a enreda em limites, portanto, reconhecer que competências sociais são produzidas nas interações com os pares e, determinar um sistema de trabalho, em sala de aula, oposto a esse entendimento faz-se uma arbitrariedade autoimposta aos objetivos professados pela instituição.

Ainda alinhada a um paradigma de negação da capacidade de participação social de categorias não dominantes – outrora forte e que respondeu pelo isolamento de crianças com deficiência, pela negação do direito ao voto feminino, pela participação restrita de minorias étnicas na vida da comunidade... -, a sociedade resiste em reconhecer legitimidade nas características e capacidades dos sujeitos da infância, pelo que toma com princípio a indispensabilidade de um porta voz adulto para dar sentido as suas linguagens, ainda que essa representação seja alheada da criança concreta. É essa sociedade, autodefinida como avançada, progressista, afinada com a ciência, democrática, inclusiva, dialógica e humanista, que oferece às crianças os “privilégios” de uma estrutura escolar desinteressada no

que é próprio da categoria social geracional que as representa, portanto nas culturas de infâncias e na garantia dos seus direitos.

As respostas institucionais à multifuncionalidade de que foi incumbida a escola, enquanto principal alternativa aos pais trabalhadores, exigem abertura ao trabalho conjunto. Nesta perspectiva há que ser superado, por práticas dialógicas, o clima de tensão e de territorialização entre profissionais e entre suas equipas.

Enquanto não for iniciada essa prática dialógica entre todos os sujeitos da escola fará sentido a metáfora das gaiolas douradas e almofadadas, como representação do continente físico e simbólico que abriga os quotidianos da educação formal. Corredores onde se desenvolvem os recreios da pré-escola em dias de chuva; refeitório; sala da componente social; sala de atividades lúdicas e; em alguns casos as salas de aula seriam essas gaiolas fechadas, e pátios de recreio, nos quais as crianças estão tão perto e tão longe de uma liberdade desejada pela cultura de pares, gaiolas um pouco mais amplas, ainda assim cativéis. Numa e noutra condição há o imperativo do controlo, da restrição, da submissão, pelo suposto de que advirá o caos se houver autonomia e liberdade.

As limitações dessa cultura escolar - pós-despótica na medida em que vem relativizando-se o poder absoluto do adulto, ou ao menos essa intenção é disseminada, e que entidades de classe acentuam a reivindicação da autonomia escolar – também são produzidas quando há o descarte da dimensão transformadora da autonomia docente, ou ainda na leitura resignada de que os recursos públicos para a educação são parcos, insuficientes e precários, complementada pela ressalva de que não poderia ser outro o contingenciamento no contexto. Enquanto for essa a perspectiva, tende a ter vida longa o atual modelo, permeado por lógicas paralisantes e fragmentárias. Essas últimas dizem respeito a uma identidade adulta educadora, firmada na negação do *homo ludens*. (Huizinga, 1999).

Embora o discurso docente reclame para si um protagonismo lúdico, dirigido às crianças, gerador de interações de mesmo sentido, essas situações não são mais que o acionar comedido e isolado, de alguma fala desgarrada das orientações voltadas à produtividade escolar. A possibilidade do diálogo, que não teme o inusitado e o riso, a imaginação e a fantasia, enriquecido pela expressividade corporal do adulto é restrita à pré-escola. Nos demais casos a disposição e decisão lúdicas do adulto se apresentam em níveis inferiores aos expetados pelas crianças

que, entretanto persistem nas iniciativas para produzir esse envolvimento. Conforme já descrito, essa participação é sobremaneira valorizada pelas mesmas que a atualizam, pois geralmente faz parte do passado, e a confirmam quando pais ou mães participam de atividades comemorativas – sentem imenso gosto em partilhar momentos de jogos, pinturas coletivas ou outras vivências lúdicas com cada um dos encarregados de educação –, ainda que essas vivências sejam o repetir da dificuldade empática dos adultos, nas situações de jogos com a infância.

Acompanhar a distancia o universo lúdico das crianças é um pacto com o desconhecimento, visível na constatação docente não problematizada, da escolha nada incomum de casas de banho como territórios de recreio. Esses espaços constituem-se, de fato, em áreas que permitem certa privacidade às culturas de pares, entretanto há que avaliar-se em que medida não representam alternativas aos pátios, descritos como perigosos às crianças, especialmente às do 3º ano, cujas idades indicam largas possibilidades de autonomia.

No contexto, as crianças do 3º ano contam com menor liberdade que os pares das turmas do 1º ano e da pré-escola. São subestimadas nas suas habilidades sociais exercidas nos momentos livres e, por isto sujeitas a um brincar tutelado, ou didatizado, revelado na narrativa adulta, de haver um aproveitamento adequado desses tempos quando realiza *“atividades ligadas à expressão dramática, com pequenos textos ou, a partir de pequenos livros”*. Ainda quando orienta *“um jogo qualquer”*.

Na medida em que os espaços externos são identificados como problemáticos, pelos adultos, e nada é feito para alterar esse contexto de limitações, desautoriza-se a escola como comunidade educadora e transformadora da realidade. Induzir crianças a não usufruírem os espaços de recreio, por supô-las inaptas à autogestão, à interdependência e à avaliação de riscos, faz-se uma mensagem, repetida quotidianamente, sobre o perigo que o “outro” em proximidade representa.

A leitura de incapacidade geracional, que associa *“asneiras, descontrolo, desgoverno e caos”* à ausência de adultos, mantém-se desde a pré-escola e, não sofre alterações até o 3º ano. O conjunto de ameaças e punições condiciona condutas à presença ou a ausência de adultos. São, portanto, contrárias ao aprendizado social, aos processos autonómicos e a autorregulação.

Proteção e restrição excessiva são elementos reguladores das culturas de infância, ao longo dos anos de educação formal. Essa criança “protegida” das maravilhas e da complexidade do mundo é vista como beneficiária da escolarização, quando não responsabilizada por não aproveitá-la devidamente, ou seja, por não cumprir, rigorosamente, o conjunto de encargos do ofício de aluno.

Contentar-se com lembranças lúdicas, com instantâneos de bem estar ou com expectativas utópicas de uma participação autoral é, efetiva e progressivamente, a mensagem reiterada pela escola. Ao tempo em que são exigidas modificações de conduta das crianças, a instituição lhes diz, a tempo inteiro, sobre a conveniência do conformismo e da passividade, amplamente demonstrada em ações da cultura adulta. Também não há qualquer pudor em depositar integralmente na família, as responsabilidades pela garantia do direito à brincadeira ainda que, paralelamente, essa instituição seja alvo de olhar negativo, pela frouxidão nas exigências em relação às horas dedicadas às tarefas para casa – TPC.

Da pré-escola ao 3º ano, o programa, considerado “*extenso*”, é determinante ao planejamento e às decisões docentes. Necessidades e linguagens das crianças são secundarizadas, ainda que haja referência às mesmas no discurso adulto.

Há que ser interrogado na sua legitimidade um sistema escolar contrário à linguagem corporal autônoma e ativa da criança, que define como anómalos os casos em que essas características se mostram a prova de um sistema disciplinar, indutor de dependência e de sedentarismo.

Ao fim da investigação, não deixa de intrigar que discursos adultos, críticos quanto à minimização dos tempos livres na escola e posicionados no sentido de reconhecer o brincar como marca social geracional, sejam privados de legitimação, em práticas educadoras com poder de escolha sobre o grau de coerência interna.

Também é causa de estranhamento a naturalidade com que se procede a distorção conveniente de decisões infantis, a exemplo do que ocorre na sala da componente de apoio à família. O entendimento de M, auxiliar com função de liderança sobre as demais, de quais sejam as preferências das crianças do pré-escolar na sala da Caf, “[...] *o que eles gostam de fazer lá é só ver televisão*”, faz-se leitura tendenciosa, na medida em que essa escolha é desejada pelos adultos, por ser a que melhor permite acomodar o grande número de crianças, numa estrutura física mínima.

Concentra-se na práxis do professor de Atividades Físicas, não pertencente ao quadro da escola, a coerência com uma narrativa que reconhece as crianças como ativas, participativas, interativas umas com outras, dedicadas a dar o seu melhor de forma a poder progredir e interessadas em tudo o que tenha a ver com habilidades corporais. “[...] *as crianças são mesmo isso, verdadeiras, interessadas.*” É também uma voz solitária no reconhecimento da cultura de pares, produzida quando brincam livremente nos recreios.

O questionamento levantado por esse professor, ao desdobramento do recreio da tarde em dois momentos de um quarto de hora cada, é partilhado por algumas auxiliares da ação educativa. Permanece como leitura individual, silenciada pela falta de perspectivas dialógicas com o grupo de professores e de gestão escolar.

Sua práxis tem caráter de excecionalidade: prioriza uma centralidade lúdica, participativa, de diversificação de atividades e de habilidades nas aulas, para o que não descuida de uma proposta que responda ao gosto das crianças pelo trabalho partilhado com os pares, e que assegure níveis adequados de aventura e desafio. Ressalta que os jogos e atividades desenvolvidas nas aulas não são brincadeiras, por considerá-las específicas dos tempos livres.

Alternativas viáveis e ao alcance da autonomia escolar, para qualificar os espaços e tempos de recreio, bem como referências positivas ao brincar livre, estão presentes na retórica discursiva dos docentes da pré-escola e do 1º CEB. A passividade, sintetizada na espera que terceiros tomem decisões é o seu destino, e a convivência com a oferta de um “*sítio massacrante*” à infância, uma realidade que incita desesperança, da pré-escola ao 3º ano, não fossem as infindáveis iniciativas das crianças para exercer esse ofício social geracional.

CAPÍTULO XI – REFLEXÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES

Há uma expressão usual no meio acadêmico, “a tese não se termina, se abandona”, que finalmente faz sentido (ainda que o abandono venha na sequência ao derradeiro ponto final), e emerge com o desafio de analisar as limitações do estudo.

A carga de material gerado, potencializada pelo compromisso de tratamento analítico aos pormenores, vocacionado a não permitir perdas no caminho interpretativo – o que para mim teria o sentido de aplicar uma intencionalidade discriminatória a determinado conteúdo, em contradição ao princípio do rigor científico –, resultou num trabalho extenuante e dilatado no tempo.

Do ponto de vista do formato da tese, produziu-se uma base de trabalho micro e multifacetada, explorada exaustivamente, numa perspectiva sistêmica, atenta as partes e ao todo. Reconhece-se uma componente de dificuldade neste processo, pela produção de análise volumosa.

Há, entretanto, outras dimensões a serem consideradas nesse momento em que relaxam os esforços ao minucioso cruzamento de dados e de observância à pluralidade de vozes dos participantes do estudo.

Num contexto de produtividade, em que a azáfama da academia é orientada por métricas quantitativas; em que o dar conta de leituras urgentes e, invariavelmente atrasadas é meta utópica aos seus “habitantes”; em que tabelas e gráficos favorecem leituras superficiais e rápidas, convergentes com a atomização do conhecimento, e não raro com a disseminação de dados solitários, desencarnados da complexidade que os condiciona, entre outras evidências de fragilização do humano e da sua obra, situo esta tese na contramão paradigmática, numa construção exigente de resistência, de rutura e de alternativa possível, num dado momento, ao modelo.

Conviver e administrar a grande teia de informações, conexões, interpretações e proposições em que se transformou o estudo não foi algo de pura imprevisibilidade, antes foi um voo longo, ora vertiginoso, ora o planar, cuja aterrissagem não se permitiu fosse determinada pela lógica pragmática dos processos impessoais e uniformizados, porque seria aquém do alcance possível.

O estudo estendeu-se para além do desejado, isto é certo e, em boa parte o foi por uma necessidade ou característica de um processo de trabalho pormenorizado. Há, entretanto que ressaltar o aspecto que considero mais delicado, e que transcende o fator tempo: o grande volume de material produzido dificultou a organização minuciosa do mesmo. Essa etapa deverá ser percorrida na elaboração de artigos, o que se apresenta no momento como um desejo e uma oportunidade de aprimorar o texto, mais do que um imperativo produtivista, exigirá volver a cada categoria de análise, a cada categoria social geracional dos participantes, a cada turma, a cada equipa profissional, a cada espaço e tempo da rotina escolar. Será o momento de refinar os resultados do estudo, retomar, recortar e recombina, com vistas a estabelecer conexões com outras possibilidades de investigação.

Na raiz da demanda anteriormente descrevia, situo uma exigência demasiada, autoimposta, para garantir um campo de estudo válido, íntegro e coerente nos registos, bem como no seu tratamento analítico e interpretativo. Comprometeu-se assim um recorte necessário à partida, que reverberou nas diversas fases e dimensões do estudo. Três turmas foram demasiadas diante dos meios escolhidos, sendo verdadeiro o inverso. Os primeiros grupos focais com cinco e seis crianças cada um, implicaram encontros extensos para que se cumprisse o roteiro de entrevista, inadequação corrigida na segunda rodada.

Narrativas espontâneas da docente, na primeira das entrevistas realizadas com os profissionais da escola, extrapolaram os limites do razoável, por inteira responsabilidade minha. Entre o apressar e o delongar com subjetivações há um bom termo, que cabe à investigadora estabelecer.

Entrevistas com as três titulares de turma, um professor de Atividade Física e Desportiva, uma assistente da pré-escola e uma auxiliar de cada uma das três equipas de auxiliares da ação educativa também produziram volumoso material, entretanto ainda não disponho de clareza sobre qual seria o melhor encaminhamento metodológico para garantir a singularidade e a pluralidade de vozes. A considerar a hipótese de não ter contado com o discurso dos adultos, em situação de entrevista, ainda haveria consistente material do diário de campo. Não seriam outros os resultados, apenas menor o conjunto de indicativos, evidências e confirmações da obsolescência de um modelo escolar conservado pela geração dominante, que conjuga magistralmente as imagens de transformação e qualidade, com mudanças cosméticas.

Mesmo que se considere indispensável ter presente as diversas vozes dos protagonistas da vida escolar, e dessas emergem conexões e confrontos, plenos de conteúdos e sentidos na análise desses discursos, as 18 horas e 19 minutos de entrevistas geraram imenso material a ser transcrito, encorpado pelos registros do diário de campo.

Considerando-se os meios disponíveis de transcrição, o vaivém de um gravador, para decodificar palavras tornadas de difícil entendimento pelo somatório das diferenças de vocabulário e de pronúncia entre o português do norte de Portugal e do sul do Brasil, bem como pelo alto nível de ruído de fundo no ambiente escolar, conclui-se que haveria melhor escolha metodológica para uma investigação com crianças, a saber, as metodologias participativas com recurso a outras linguagens, além da discursiva, exclusivamente. Essa fase consumiu demasiado tempo e energia, algo que não foi adequadamente dimensionado ao planear a metodologia da investigação.

O zelo em garantir escuta atenta a cada nuance de voz, de crianças e de adultos, associado ao rigor para não perder possíveis conexões, contradições, confirmações, interrogações e outros conteúdos vinculados, não permitiu, na sequência, o descarte do material que já nasceu com excesso de tamanho, pelo que se percorreu o caminho completo, antes da desistência inicialmente referida. Sobre essa possibilidade: foi um convite de forte envolvência, similar ao canto da sereia dirigido a navegadores cansados, ouvido nas diversas etapas do trabalho e sempre descartado. Dar-lhe atenção requereria uma atitude coletiva, impossível na solitária experiência que se tornou manter o leme no controlo, em oceano denso.

Afora esses condicionantes metodológicos, outros marcaram o processo, como a acentuada dificuldade de espaço físico e de privacidade para realizar as entrevistas com as crianças. Narrativas espontâneas foram interrompidas diversas vezes, porque adultos com poder de mando, no contexto, conservam a percepção, equivocada, de que crianças são destituídas de senso de privacidade e de que não contam com capacidades ou necessidades para falar, numa perspectiva crítica e propositiva, sobre as suas vivências. Essa presença invasiva, exercida através de interrupções constantes, e insistência para manter proximidade durante as entrevistas, foi causa de desconforto a diferentes grupos e, respondeu pelo silenciamento de protagonistas, entusiasmados com uma possibilidade participativa.

Acompanhar as rotinas das crianças não foi tarefa difícil de cumprir, do ponto de vista da permissão docente para tal. Em apenas uma das turmas houve controle e restrição sobre os momentos acompanhados, o que não representou obstáculo ao estudo, entretanto, a consciência pessoal da abertura e generosidade da direção, coordenação, professores e auxiliares, bem como do compromisso ético com cada uma dessas pessoas e com a instituição produz interrogações vívidas e incessáveis, quanto ao direito e a forma da análise crítica, bem como ao destino desse material. Ainda que os objetivos do estudo tenham sido claramente apresentados à direção, à coordenação e as três professoras, fui tomada por avassalador desconforto, esse que ainda não foi equacionado, a cada interrogação ao modelo, do ponto de vista do bem estar e do melhor desenvolvimento das crianças, por exemplo. Manter os registos na análise e, ao mesmo tempo silenciar sobre os mesmos, ou seja, não discuti-los primeiramente com docentes e funcionárias – protagonistas dessa ação voluntária –, foi uma decisão geradora de inquietações. Parte dessas amenizada quando, concluída a recolha dos dados participei de uma formação em serviço, na escola, oportunidade em que foi possível dialogar com duas das três professoras sobre alguns resultados do estudo. Essa situação inesperada, porque outra pauta justificava a reunião – valiosa e uma confirmação do poder reflexivo, propositivo e transformador produzido no diálogo entre professores –, foi insatisfatória e incompleta, especialmente em relação a profissional com a qual não se deu o encontro.

Essa dificuldade é inerente à metodologia adotada e não contornável, pelo que em estudos futuros a eleição deverá ser por uma metodologia participativa, que permita desvelar a realidade sem o recurso à análise de práticas “educativas” de adultos. Permanece com baixa nitidez a melhor resposta metodológica ao desafio de não limitar a análise ao discurso dos protagonistas e, paralelamente, evitar que o tratamento dedicado ao conteúdo do diário de campo seja conotado como crítica às práticas educativas e outras.

Ainda que a investigação não tenha sido orientada por um paradigma maniqueísta, evitado em cada etapa do trabalho, e nenhuma informação tenha sido examinada sob a lógica polarizada de uma contenda entre gerações, ou ainda do binarismo culpados e vítimas, o teor da análise – emergido no cruzamento reflexivo e propositivo dos elementos da realidade com os princípios do estado da arte - se respaldou na responsabilidade de interrogar criticamente o modelo de organização

da escola, e a acomodação da cultura dos adultos ao monopólio de decisões sobre a vida das crianças, praticado nas múltiplas dimensões: tempos, espaços, companheiros, materiais de jogo e de brincadeira, formas de sentar, silenciar, alimentar-se, expressar-se, redigir textos, movimentar-se etc.

Outra adversidade cujo desfecho veio a simplificar o emaranhado metodológico, foi a negativa do órgão competente para a aplicação do Questionário de Nomeação de Pares, classificado na ocasião como instrumento não adequado, do ponto de vista ético, à investigação no âmbito da educação nacional, embora devidamente adaptado à realidade portuguesa e usado em inúmeros estudos anteriores. Sugerido na qualificação, seria adotado como um instrumento facilitador e de representatividade na composição dos grupos focais, na medida em que permitiria identificar, a partir da avaliação das crianças, os pares agressores, vítimas e observadores. O processo de autorização dos questionários seguiu um rito burocrático, com taxas financeiras de valores significativos, sob a tutela de um órgão cuja organização e funções sugerem pertença à área empresarial mais que à académica.

O estudo apresentado traz importante interrogação à academia, principal instituição formadora e convoca-a a entrar, literalmente, no quotidiano das escolas. O conservadorismo e a retórica de uma instituição é o da outra, assim como a sensibilidade ao que emerge, dinamicamente, nas interações e ações das crianças concretas, ao seu direito de cidadania, exercido através de ação influente e transformadora dos próprios contextos de vida. Dar por satisfatório o patamar da garantia de vaga na educação formal para todas as crianças é uma meta rasa, entretanto é onde, salvo exceções, a sociedade se encontra estacionada no atual momento. Se esse estudo inquietar quanto à escola para a infância que temos e a ação educativa que exercemos com as crianças, terá cumprido sua finalidade.

A confirmar as limitações do estudo desnudadas neste capítulo final, percebi estar diante de um nó górdio na tarefa de atribuir um título em acordo com a abrangência da abordagem. Dezenas de hipóteses testadas confirmaram essa impossibilidade. A determinação em manter a centralidade da análise em características sociais geracionais de participação infantil, como o jogo e a brincadeira, indissociável da atenção à corporeidade e dos condicionantes a sua linguagem no processo de escolarização, acrescida do interesse nas conexões

desse exercício com o fenómeno do bullying, alargou a abordagem, situando em área utópica um título perfeito.

REFERÊNCIAS

- Aberastury, Arminda. (1992). *A criança e seus jogos*. Tradução Marialzira Perestrello. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Aguillar, Adriana M. (2011). *As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental* (Tese de Doutorado) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP).
- Amado, João. (2015) Brinquedos Populares: Socialização e Aprendizagens Informais in: Ferreira, António Gomes; Jaqueira, Ana Rosa & Araújo, Paulo Coelho de. (Orgs). *Jogo e Atividades Física na Sociedade Contemporânea: corpos, educação e emoção*. Santo Tirso: Printhauss. P. 161-180.
- Amado, João. (2010). *Da indisciplina escolar ao cyberbullying*. Coimbra: Portal do Ensino à Distância da Universidade de Coimbra.
- Amado, João & Matos, Armanda (2015). O Cyberbullying entre os Comportamentos de Risco Online. In G. L. Miranda. (Org.). *Psicologia dos comportamentos online* (pp.81-105) Lisboa: Relógio d'Água Editores
- André, Marli, E. D. (2003). O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: Placco, Vera Maria Nigro de Souza; Almeida, Laurinda Ramalho. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo, SP: Loyola.
- Ângulo, J. C. & Neto, c. (2001). Questionário de nomeação de pares. FMH-UTL, documento não publicado.
- Armitage, M. (2001). The ins and outs of school playground play: Children's use of "play spaces". In Bishop, J.C. & Curtis, M. (eds.) *Play today in the primary school playground* (pp. 37-57). Buckingham and Philadelphia: Open University Press
- Arroyo, Miguel G.; Silva, Maurício R. (Orgs.). (2012). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser crianças, por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ba, H. (1991). An urban schoolyard as a place for play: Ethnographic study of the ecology of a school yard. In Urbina-Soria, J., Ortega-Andreante, P. & Bechtel, O. *Healthy environments* (pp. 354-359). EDRA, 22.
- Barbosa, Maria C.S. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.
- Beane, Allan L. (2006). *A Sala de Aula sem Bullying*. Tradução João Félix Almeida. Porto: Porto Editora.
- Benjamin, Walter. (1997). *Obras Escolhidas v.II*. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, Walter. (2004). *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*. São Paulo: Editora 34.
- Benjamin, Walter. (1993). Brinquedo e brincadeira: Observações sobre uma obra monumental. História cultural do brinquedo. In: Benjamin, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 6. ed. São Paulo: Brasiliense. P.249-251. [Texto escrito por Benjamin em 1928].

- Berger, P.; Luckmann, T. (1983). *A construção social da realidade*. [1967] Petrópolis: Vozes.
- Björkvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior* 18(2), 117-127.
- Björkvist, K., Österman, K & Lagerspetz, K. (1992). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, 20, 27-33.
- Bogdan, Robert C. e Biklen, Sari Knopp (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora
- Bonoma, Thomas V. (May 1985). - Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process. *Journal of Marketing Research*, Vol XXII.
- Boulton, M., & Smith, P. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329. New York.
- Brancher, L. (2006). *Manual de práticas restaurativas*. Brasília: PNUD, v.1.
- Brasil, Diário Oficial da União. Ano CLII No – 213. Brasília - DF, segunda-feira, 9 de novembro de 2015, Seção 1, LEI No - 13.185, de 6 de novembro de 2015.
- Brasil, Senado. Projeto de lei do senado 236 de 09 de julho de 2012. Anteprojeto de Código Penal. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=111516>>. Acesso em 02.12.2015.
- Brink LA, Nigg CR, Lampe SM, Kingston BA, Mootz AL, van Vliet W. (2010). Influence of schoolyard renovations on children's physical activity: the Learning Landscapes Program. *American Journal of Public Health*. 2010 September; 100(9): 1672–1678. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2920958/> acessado em 15.08.2015.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Brougère, Gilles. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed. 218p.
- Buytendijk, Utrecht F. J. J.(1974). “O jogo humano”. In Gadamer H. G. & Vogler, P. Nova Antropologia, São Paulo, EPU/Edusp, vol. 4
- Caillois, Roger. (1990). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia.
- Canosa, Isabel Salís y RIVAS, Marta Román. (2011). *Camino Escolar, pasos hacia la autonomia infantil*. FEMP, Rede española de ciudades por el clima. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino y Ministerio de Fomento. Disponível em http://www.fomento.gob.es/mfom/lang_castellano_/especiales/caminos_escolar
- Capra, Fritjof. (1991). *O ponto de mutação*. São Paulo: Ed. Cultrix
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4(XIX), 523-537.

- Carvalhosa, S.F.; Moleiro, C. e Sales, C. (2009). Violence in portuguese schools. *International Journal of Violence and School* – 9 – September 2009. 57-78, Lisboa
- Casa-Nova, Maria José. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interacções* Nº , PP. 155-182. <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, 12, 63-76.).
- CEATS. (2010). Bullying Escolar no Brasil - Relatório Final – São Paulo: CEATS/FIA.
- Cepeda-Cuervo, E.; Pacheco-Durán, P.N.; García-Barco, L. y Piraquive-Peña, C.J. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media Bullying amongst students attending state basic and middle schools *Rev. salud pública*. 10 (4):517-528.
- Chateau, Jean. (1987). *O jogo e a criança*. 2ª ed. São Paulo: Summus.
- Chawla L, Keena K, Pevec I, Stanley E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health & Place*. Disponível em <http://jemicyschool.org/assets/documents/random/schoolyard-haven.pdf> - acessado em agosto/2015. ISSN: 1353-8292.
- Christensen, Pia; James, Allison (orgs.). (2005). *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*. Porto: Edições ESEPF.
- Comenius, J.A. (2006). *A Didática Magna*. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- CONBICI. (2007). “Con Bici al Cole – Proyecto pedagógico para primaria”. Disponível em www.conbicialcole.com. Acessado em 10.11.2012.
- Corsaro, William. (2011). *A Sociologia da Infância*, Porto Alegre: Ed. Penso, 2ª ed.
- Corsaro, William. (2006). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, nº 91, p.443-464, maio/agosto. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto, v. 17, p. 113-134.
- Corsaro, William. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge.
- Corsaro, William. (1992). Interpretative reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, New York, v. 55, n. 2, p. 160-177.
- Costa, Paulo J.F.S.; Farenzena, Rosana; Simões, Hugo; Pereira, Beatriz O. (2013a). Adolescentes portugueses e o bullying escolar: estereótipos e diferenças de género. *Interacções* nº 25, pp.180-201. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/25647> Acessado em 23.08.2015.
- Costa, Paulo J.F.S.; Farenzena, Rosana; Simões, Hugo; Pereira, Beatriz O. (2013b). Violência, bullying e indisciplina na escola: bullying escolar: um estudo longitudinal sobre vitimação. *Atas do IX Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/26341> Acessado em 15.09.2015.

- Costa, P., Pereira, B., Simões, H., & Farenzena, R. (2011). Vitimação em Contexto Escolar: Frequência e múltiplas formas. Paper presented at the VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde, Instituto de Educação da Universidade do Minho - Campus de Gualtar - Braga - Portugal.
- Costa, P.; Pinto, J.; Pereira, H. e Pereira, B. (2015). Bullying Genérico e Homofóbico no Contexto Escolar. *Psychology, Community & Health*, Vol. 4(3), 145–155, doi:10.5964/pch.v4i3.122. Lisboa.
- Craig, Wendy M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, Volume 24, Issue 1, January 1998, Pages 123-130.
- Craig, Wendy M., Harel, Yossi. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In: Currie, Candace. [et al.]. (2004). Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey (Health Policy for Children and Adolescents; No. 4) Dinamarca: World Health Organization. P. 133-144.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to Bullying: What Works? *School Psychology International*, 28(4), 465-477.
- Craig, W. & Pepler, D. (1995). Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5 (3 & 4), 85-95.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.
- De Castell, Suzanne e Bryson, Mary. (1997). *Radical In*. Ed. Suny Press, New York
- Debarbieux, Éric. (2006). *Violência na Escola – Um Desafio Mundial?* Tradução Teresa Katzenstein. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.
- Debarbieux, Eric e Blaya, Catherine. (Orgs.) (2002). *Violência nas escolas e políticas*. Brasília: UNESCO.
- Decroly, Ovide e Monchamp, E. (2002). El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz. 4ª ed. Madrid. Spain: Morata
- DeHaan, L. (2006). *Bullies*. Revisto em 2009. North Dakota State University. Disponível em <https://www.ag.ndsu.edu/pubs/yf/famsci/fs570.pdf> Acessado em 23.06.2011.
- DeHaan, L. (1997). *Bullies*. Revisado em 2009. Disponível em <http://www.ag.ndsu.edu/pubs/yf/famsci/fs570.pdf> em 18 de agosto de 2013.
- Delalande, Julie. (2006). El juego no es solo educativo: los análisis sócio-antropológico sobre las practicas infantiles. In: *Enquête auprès d'enfants et de jeunes: objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Renne: Ed. Presses Universitaires de Rennes.
- Delalande, Julie. (2003). *Culture Infantine et Régles de Vie*. Jeux e enjeux de la cour de récréation. Terrain, 40: 99-114.
- Delgado, A.C.C.; Müller, F. (2005). Apresentação: " Sociologia da infância: pesquisa com crianças". *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

- Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. (Editores). (2000). *Handbook of qualitative research*. (2 Ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications.
- Díaz-Aguado, M. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde de la escuela*. Madrid, Spain: Instituto de la Juventude.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.; Royo, P.; Segura, & M., Andrés, M. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. 4 volúmenes y un video Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Dumazedier, Joffre. (1979). *Sociologia Empírica do Lazer*. Série Debates, São Paulo: Ed. Perspectiva.
- Elias, Norbert. (1994). *A Sociedade dos Indivíduos*. Ed. Zahar, Livro Digital.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B., & Smith, P. K. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.
- Espelage, L.D. (2014). Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization. *Theory Into Practice*. Vol.53, Issue 4. Special Issue: Theories of Bullying and Cyberbullying P. 257-264. Routledge – Taylors & Francis Group
- Estévez, E.; Murgui, S.; Musitu, G. and Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, pp. 433–450.
- Falk, Judit (Org.). (2004). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Tradução de Sueley Amaral Mello – revisão de Jaqueline Moll – 1ª edição Araraquara: JM Editora, 88 p.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Verus editora.
- Fernandes, Luís e Seixas, Sónia. (2012). *Plano Bullying: como apagar o bullying da escola*. Lisboa: Plátano Editora.
- Fernandes Soares, Natália; Sarmento, Manuel Jacinto; Tomás, Catarina. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação* – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593>
- Ferreira, Manuela. (2002). A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! – as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. *Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto. Portugal.
- Ferreira, Manuela. (2004). “A Gente Gosta é de Brincar com os outros Meninos”: Relações sociais entre crianças num jardim de infância (pp. 415-416). Porto: Afrontamento.
- Ferreira, M. e Sarmento, M. J. (2008). Subjetividade e bem estar das crianças: (In)-visibilidade e voz. São Carlos, SP: UFSCar, v. 2, nº 2, p. 60-91, nov. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>

- Ferrer, Belén M.; Ruiz, David M.; Amador, Luis V. and Orford, Jim. (2011). School Victimization Among Adolescents. An Analysis from an Ecological Perspective. *Psychosocial Intervention*. Vol. 20, No. 2, 2011 - pp. 149-160.
- Fischer RM; Lorenzi GW; Pedreira LS; Bose M; Fante C; Berthoud C; Moraes EA; Puça F; PancinhaJ; Costa MRRC; Vieira PF; Oliveira CPU. Relatório de pesquisa: bullying escolar no Brasil. Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (Ceats) e Fundação Instituto de Administração (FIA). [site na Internet]. 2010 [acessado 2010 maio 16]. Disponível em: <http://catracalivre.folha.uol.com.br/wp-content/uploads/2010/03/Pesquisa-Bullying.pdf>
- Fortuna, Tania R. (Dez 2001). Vida e morte do brincar. *Revista Espaço Pedagógico*. Passo Fundo: Ed.UPF, v. 8, n. 2, p. 1-27.
- Foucault, Michel.(2002). *Vigiar e punir*. nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes. 25ª ed. 262 p.
- Freire, João B. (2002). *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados. 125p.
- Freire, João B. (1997). *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione.
- Freire, João B. & Scaglia A.J. (2003). *Educação como prática corporal*, São Paulo: Scipione.
- Freire, Madalena (1984). *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra – (Coleção leitura).
- Freire, I. P., Simão, A. M. V., & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: Um questionário aferido para a população portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.
- Freud, S. (2009). Um Caso de Histeria, Três Ensaio sobre as teorias da sexualidade (1901-1905). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. VII). Rio de Janeiro: Imago.
- Garcia, Mauricio & Madriaza, Paulo.(2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile, *Estudos de Psicologia* 2006, 11(3), 247-256, Chile.
- Gatti, Bernadete A. (Dez 1999). Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *Eccos Revista Científica*. São Paulo, v. 1, n. 1, p.63-79.
- Giddens, Anthony. (1986). *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gill, T. (2007). No Fear Growing up in a risk averse society. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children's bullying. *Sex Roles*, 54, 585-588.
- Goffman, Erving, (2011). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: vozes.

- Grahan, Anne, & Fitzgerald, Robyn. (2010). O progresso da participação das crianças: explorando o potencial de uma atitude dialógica. *Childhood*, vol.17, nº 3, 343–359.
- Graue, M. Elizabeth e Walsh, Daniel J. (2003) *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gray, Peter. (2013). *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. New York: Basic Books
- Grigorowitschs, Tâmara. (2011). *Jogo, mimese e socialização*, Os sentidos do jogar coletivo na infância; ED. Alameda.
- Guerra, Nancy G.; Williams, Kirk R. and Sadek, Shelly. (2011). Understanding Bullying and Victimization During Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study. *Child Development*. January/February 2011, Volume 82, Number 1, Pages 295–310.
- Hammarberg, T. (1990). The UN Convention on the Rights of the Child – and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, 12, 1990. p. 97-100.
- Hanewinkel, R. (2004). Prevention of bullying in German schools: An evaluation of an anti-bullying approach. In Smith, P.K., Pepler, D. & Rigby, K. (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 55-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Honneth, Axel. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34.
- Hoover, J. H., Oliver, R. L. (2008). *The Bullying Prevention Handbook: A Guide for Principals, Teachers, and Counselors*. 2nd Edition. Solution Tree; 2nd edition (January 25, 2008) .
- Hoover, J. H., Oliver, R. L., & Hazier, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in Midwestern USA. *School Psychology International*, (13), 5-16.
- Huizinga, Johan. (1999). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva. 5.ed. 243p.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Espanha: Paidós.
- Imbernón, F. (2000). *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- INE - Instituto Nacional de Estatística. Estatísticas Demográficas 2014, IP, Lisboa Portugal
- Iturra, Raul. (2001). *O Caos da Criança: Ensaios de Antropologia da Educação*, Lisboa: Livros Horizonte.
- James, A.; Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer.
- Kishimoto, Tizuko M. (2003). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72(1), 134-151. New York.
- Kristen A.; Copeland, Susan N.; Sherman, Cassandra A.; Kendeigh, Heidi J.; Kalkwarf, Brian E. Saelens. (2012). Societal Values and Policies May Curtail Preschool Children's Physical Activity in Child Care Centers. *Pediatrics*, February 2012, Vol. 129 / Issue 2. 265-274. American Academy of Pediatrics. Disponível em <http://pediatrics.aappublications.org/content/129/2/265> acesso em 12/12/2015.
- Kuther, T. L., & Fisher, C. B. (1998). Victimization by community violence in young adolescents from a suburban city. *Journal of Early Adolescence*, 18 (1), 53-76.
- Ladd, G., & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14(1), 74-96.
- Lahire, Bernard. (2006). *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed.
- Lahire, Bernard. (2004). *Retratos Sociológicos – Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Lansky, S. (2007). Cultura infantil no espaço livre público. In: *Participação e Paisagem: práticas no espaço livre público*. São Paulo. Grupo: Participação e Poder Público, p. 01-15.
- Lapierre, A. (1988). Psicomotricidade relacional. In: Maudire, P. *Los exílios de la infancia*. Barcelona: Paidós Tribo, p7-11.
- Lapierre, A.; Aucouturier, B. (2004). *A Simbologia do movimento: Psicomotricidade e educação*. Curitiba: Filosofart.
- Le Breton, David. (2010). *A sociologia do corpo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Le Breton, David. (2003). *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas: Papirus, 240 p.
- Le Camus, J. (1986). *O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de reeducação corporal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lee, Chang-Hun. (2011). An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*. May 2011 26: 1664-1693, Sage Journals.
- Lefebvre, H. (2006). A produção do espaço. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4º Ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início – fev. 2006.
- Limber, S. P., Nation, M., Tracy, A. J., Melton, G. B., & Flerx, V. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention programme in the southeastern United States. In Smith, P.K., Pepler, D. & Rigby, K. (Eds.). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 55-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes Neto, Aramis A. (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*. vol.81 no.5 suppl.0 Porto Alegre.
- Louv, Richard. (2014). *O Princípio da Natureza*. São Paulo: Pensamento-Cultrix.

- Ludke, Menga; André, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil em Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat.
- Malaguzzi, Loris. (1999). História, idéias e filosofia básica. In: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 59-104.
- Malta D.C. et al. (2010). Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*. Vol.15. Rio de Janeiro. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-812320100008&lng=pt&nrm=iso Acessado em 16.05.2011.
- Mannion, G. (2007). Going Spatial, Going Relational: Why 'listening to children' and children's participation needs reframing. In *Discourse*, Vol. 28, No. 3, September 2007 Special Issue on Pupil Voice in Educational Research, pp. 405 – 420.
- Marques, A.R. (2010). Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? *Cadernos de Educação de Infância* n.º 90 Ago/10 24-30. Lisboa: Associação Portuguesa de Educadores de Infância.
- Marques, A.R.; Neto, C.; Pereira, B.O. (2001). Changes in school playground to reduce aggressive behaviour. In: Martinez, M. (Org.). *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, p. 137-145.
- Marques, Amália; Neto, C.; Ângulo, J.C.; e Pereira, Beatriz O.(2002). *Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria mas também de conflito e medo*. In: Estrela, Albano e Ferreira, Júlia. *Indisciplina ET Violence à L'Ecole*, Lisboa, Editora Afirse, pp. 553-560.
- Marques, A.; Neto, C.; Pereira, B. & Ângulo, J. C. (2005) "Bullying no contexto escolar: jogo e estratégias de intervenção". In *Cinergis*. Santa Cruz do Sul, 6, 1, 81-95.
- Marshall, Chris; Boyard, Jim; Bowen, Helen. (2005). Como a justiça restaurativa assegura a boa prática? Uma abordagem baseada em valores. In: Slakmon, C; De Vitto. R.; Pinto, R. Gomes (Org.) *Justiça Restaurativa*. Brasília/DF: Ministério da Justiça, PNUD.
- Martins, M. (Ed.). (2009). *Maus - tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares. Em contexto escolar. *Revista de Educação*, Vol. XV, nº 2, 2007 51 – 78. Revista do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). Definição do problema e caracterização do fenómeno. In H. C. F. C. Ferreira-Borges (Ed.), *Violência, Bullying e Delinquência* (1ª ed.). Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Matos, M., & Carvalhosa, S. (2001). *Violência na escola: vítimas, provocadores e outros*. 2, 1. FMH/ PEPT/GPT.

- Maturana, Humberto. (2004) Conversações matrísticas e patriarcais. In: Maturana, Humberto e Verden-Zöller, Gerda. *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004. p.25-116.
- Maturana, Humberto.(2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte, Ed. UFMG.
- Maturana, Humberto. (1997). *Da Psicologia à Biologia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Maturana, Humberto; Varela, F. (2002) *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 2. ed. São Paulo: Palas Athena.
- Mead, G.H. (1952). *Mind, self and society*. [1934] Chicago: University of Chicago.
- Medina, J. P. S. (2004). *A Educação Física cuida do corpo e... "mente"*. 19ª ed. Campinas: Papirus.
- Menesini, E., Fonzi, A. & Smith, P. (2002). Attribution of meanings to terms related to bullying: a comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, XVII (4). 393-406.
- Menezes, Helena. (2006). *A cidade para o cidadão*. O planeamento de pormenor em questão. Lisboa, Portugal: Apsi; Ordem dos Arquitetos, 1-7 Texto 14.
- Menezes, Helena. (2004). *Segurança Infantil: Crescer em Segurança*. Porto, Portugal: Editorial Revista. p.209-211.
- Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative Research and Case Study applications in Education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Meyer, E. (Ed.). (2011). *Gender and sexual diversity in school: explorations of educational purpose* (Vol. 10). London-New York: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto). Departamento da Educação Básica, Setembro de 1997, PT.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Direção Geral da Educação. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/66> Acesso em 18.07.2016.
- Morin, Edgar. (2007). *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, Edgar. (2001). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 128p.
- Morin, Edgar. (2000). *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 2a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Morin, Edgar.(1999). *O método 3 O Conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 287 p.
- Moss, Peter. (2009). Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. In: *Psicologia - USP*, São Paulo, julho/setembro, v. 20, n. 3, p. 417-436.
- Moyles, Janet R. (2002). *Só brincar? o papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Moyles, Janet R. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed. 248 p.

- Naylor, P. & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 467-479.
- Negreiros, J. (2003). Relação entre comportamentos agressivos e outros comportamentos desviantes nos jovens: um estudo em meio escolar. In Correia, J. & Matos, M. (Eds.). *Violência e violências da e na escola*. (pp.73-81). Porto: Edições Afrontamento.
- Negrine, Airton. (1994). *Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo*. Porto Alegre: Editora Prodil.
- Neto A.A.L.N. e Saavedra L. H. (2004). *Diga NÃO para o Bullying*. Rio de Janeiro: ABRAPIA. 1ª ed.
- Neto, C. (2015). Quanto mais recreio, mais atenção nas aulas. Quanto menos liberdade para brincar, maior o risco de acidentes. Disponível em <http://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/> Acessado em 15.12.2015.
- Neto, C. (1999). O jogo e os quotidianos de vida da criança. In Krebs, R., Copetti, T. & Beltram, T. (Eds.). *Perspectivas para o Desenvolvimento Infantil* (pp. 49-66). Santa Maria - Brasil: Edições SIEC.
- Neto, C. (1997). Tempo e espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In Neto, C. (ed.) *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp. 10-22). Lisboa: Edições FMH-UTL
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 437-452.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In Smith, P. K., Pepler, D. & Rigby, K. (Eds.), *Bullying in schools, how successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), University of Bergen.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford e Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In Pepler, D. and Rubin, K. (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*.(411-448) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in study of anti-social behavior: definitions and measurement. In: M. E. Klein (Ed.), *Cross - national research in self-reported crime and delinquency* (pp. 187-201). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). School social competence development and bullying prevention model: The School. In Orpinas, Pamela; Horne, Arthur M.,

- Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence.* (pp. 79-105). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Ortega, R. (1994). Investigaciones y experiencias - violencia interpersonal en los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria, un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, (304), 253-280.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003a). *La violencia escolar*. Estrategias de prevención. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003b). Investigación Educativa e Intervención Contra la Violencia Escolar en España. El Proyecto Andalucía Antiviolencia Escolar (Andave). *Comportamiento Antisocial: Escola e Família*. Coimbra. Ediliber, 231-256.
- Ortega, R.; Del Rey, R. (2002). Estratégias educativas para a prevenção da violência. Brasília: Unesco.
- Ortega, R., & Mora-Merchan, J. (1997). Agresividade y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, (313), 7-27.
- Parker, Jeffrey G.; Asher, Steven R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, Vol 29(4), Jul 1993, 611-621.
- Pellegrini, A. D. (1995). *School recess and playground behaviour – educational and development roles*. New York, Albany: SUNY
- Pellegrini, A. D. (1993). "An inside look at the outside". In C. H. Hart (ed), *Children on playgrounds*. Albany, NY State, University of New York Press.
- Percy-Smith, Barry; Thomas, Nigel. (2010). *A handbook of children and young people's participation*. Perspectives from theory and practice. London: Routledge.
- Pereira, Beatriz O.(2009) Jogos y brinquedos em los recreos de las escuelas de Portugal. In López, José Carlos O.(coord).*La Pedagogia Del ocio: nuevos desafios*. Lugo, Editorial Axac
- Pereira, B. (Ed.). (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Pereira, Beatriz O. (2006) Prevenção da Violência em contexto escolar: diagnóstico e programa de intervenção. In: Souza Neto, J. C. ; Nascimento, M. L. B. P. *Infância: violência, instituições e políticas públicas* (pp. 43-51). São Paulo: Expressão e Arte Editora
- Pereira, B., Costa, P., Melim, F., & Farenzena, R. (2011). Bullying escolar: Programas de Intervenção Preventiva. In M. L. Gisi & R. T. Ens. *Bullying nas Escolas: Estratégias de Intervenção e Formação de Professores*. 1ª ed., Ijuí: Editora Unijuí.
- Pereira, Beatriz O.; Neto, Carlos. (1999). As crianças, o lazer e os tempos livres; In Pinto, Manuel; Sarmiento, Manuel J., coord. – *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

- Pereira, B. O., Neto, C. & Smith, P. (1997). Os espaços de recreio e a prevenção do “bullying” na escola. In Neto, C. (ed.) *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp. 238-257). Lisboa: Edições FMH-UTL.
- Pereira, B.; Neto, C.; Smith, P.; Angulo, J. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y educación*, v.14, n.3, p.297-311.
- Perrenoud, Philippe. (1989). *Revista Revue Française de Pédagogie*, nº 88.
- Perrenoud, Philippe. (2002). Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores. In: Perrenoud, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, Jean A. (2005). *A representação do mundo na criança*. Campinas, SP: Ideias & Letras.
- Piaget, Jean A. (1985). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, Jean A. (1979). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Piaget, Jean A. (1978). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Piaget, Jean A. (1975). *A construção o símbolo na criança*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar
- Plummer, K. (2003). *Intimate Citizenship: Private Decisions and Public Dialogues*. Seattle: University of Washington Press.
- Pordata – Base de Dados Portugal Contemporâneo, Fundação Francisco Manuel dos Santos, PT. Disponível em <http://www.pordata.pt/Portugal>, acesso em 08/12/2015.
- Portugal (2010). Assembléia da República. 2010 Proposta de Lei n.º 46/XI/2.ª, apresentada pelo XVIII Governo Constitucional à Assembleia da República, em dezembro de 2010. Cria o crime de violência escolar e procede à 27.ª alteração ao Código Penal. <https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheIniciativa.aspx?BID=35822> Acesso em 01 dez 2015.
- Povedano Díaz, Amapola; Hendry, Leo B.; Corpas, Manuel J. R.; Garay, Rosa M. V. (2011). Victimización escolar, clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*. ISSN 1132-0559, Vol. 20, Nº. 1, págs. 5-12 - Madrid.
- Price, S., & Jones, R. A. (2001). Reflections on antibullying peer counselling in a comprehensive school. *Educational Psychology in Practice*, 17(1), 35–40.
- Prodócimo, E.; Farenzena, R.; Costa, R.; Silva, R. & Mattosinho, P. (2013). Os adolescentes brasileiros e a violência entre pares na escola: o fenômeno visto de dentro para fora. *Interacções* Nº. 25, p. 202-225. Também disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes>
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. London. Routledge Falme.
- Qvortrup, Jens. (2011). Nove Teses Sobre a Infância como um Fenômeno Social. *Pro-Posições*, vol. 22, nº 01, p.199-211.
- Qvortrup, Jens. (2010a) A Infancia enquanto Categoria Estrutural. *Educação e Pesquisa*, vol. 36, nº 02, p. 631-634.

- Qvortrup, Jens. (2010b) A Tentação da Diversidade e seus Riscos. *Educação e Sociedade*, vol. 31, nº 113, p. 1121-1136.
- Qvortrup, Jens. (Ed.). (2005). *Studies in modern childhood: society, agency, culture*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Qvortrup, Jens. (2001). O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In; Castro, L. R. de Castro (ORG). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau, Faperj.
- Revilla, Fidel. (2005). “*La ciudad de los niños: um project para cambiar la ciudad mejorando la autonomia infantil*”. Monográfico sobre movilidad sostenible. Valladolid, Espanha.
- Rinaldi, Carla. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra.
- Rogoff, Bárbara. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Roos, S., Salmivalli, C., & Hodges, E. (2011). Person X context effects on anticipated moral emotions following aggression. *Social Development*.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review; *Aggression and Violent Behavior* 15 (2010) 112–120. Elsevier Ltd.
- Salmivalli, C.; Kaukiainen, Um; Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 2005 Sep;75(Pt 3):465-87.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reative aggression among school bullies, victimims, and bully/victimims. *Agressive Behavior*, 28, 30-44.
- Salmon, G., James, A., & Smith, D. M. (1998). *Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children*. Retirado em 16 de Fevereiro de 2000 da World Wide Web: www.bmj.com
- Sanmartin, J. (2006). Concepto y tipos. In Á. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela* (1ª ed., pp. 21-32). Barcelona: Editorial Ariel. S.A.
- Santin, Silvino. (2001). *Educação Física - da alegria do lúdico a opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST Edições, 3ª ed.
- Santin, Silvino. (1990). *Educação física: outros caminhos*. Porto Alegre: Ed. Est, 116 p.
- Santin, Silvino. (1988). Educação física no 3º grau: perspectivas filosóficas e antropológicas. In: Passos, S. (Org.). *Educação física e esportes na universidade*. Brasília: Seed/MEC.
- Santin, Silvino. (1987). *Educação Física - uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29, 199-213.
- Saraiva, A. Beatriz; Pereira, Beatriz O. and Zamith-Cruz, Judite. (2011). School dropout, problem behaviour and poor academic achievement: a longitudinal view of Portuguese male offenders. *Emotional and Behavioural Difficulties* Vol. 16, No. 4, December 2011, 419–436. *Routledge*, London.

- Sarmiento, Manuel J. (2015). Uma Agenda Crítica Para os Estudos da Criança. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015 ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org
- Sarmiento, Manuel J. (2012), *A criança cidadã: vias e encruzilhadas*, Imprópria. Política e pensamento crítico. Lisboa, Portugal: UNIPOP. Nº 2: 45-49.
- Sarmiento, Manuel J. (2011). Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. Blumenau.
- Sarmiento, Manuel J. (2010). Políticas pública, risco social e intervenção orientada para os direitos da criança. A cidadania da infância. (apres. Power-point). Braga. Portugal.
- Sarmiento, Manuel J. (2005). Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p.361-378, Maio/Ago. 2005.
- Sarmiento, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: Sarmiento, M. J.; Cerisara, A. B. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Asa Editores.
- Sarmiento, Manuel J. (Abril/2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XVIII, n.78, p.265-283.
- Sarmiento, Manuel J.; Fernandes, Natália e Tomás, Catarina. (2007). Políticas públicas e participação infantil; In: *Revista Educação Sociedade e Culturas*. Braga. Nº 25, 183- 206.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jüger, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Scherr, A. (2002). Sozialisation, person, individuum. In: Schäfers, B. (Hrsg.). *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. 6. erw. Aufl. Opladen: Leske und Budrich.
- Sérgio, Manuel. (1999). *Um Corte Epistemológico: da educação física à motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sérgio, Manuel. (1987). *Para uma epistemologia da psicomotricidade humana*. Lisboa: Compendium.
- Shane R., Jimerson, Susan M., Swearer, Dorothy L. (2010). *International Handbook of School Bullying: An International Perspective*. New York: Routledge.
- Sharp, S. & Smith, P. K. (1994). Tackling Bullying in Your School: A practical handbook for teachers . *Routledge*. (November 8, 1994) London
- Silva, Augusto Santos e Pinto, José Madureira Pinto (2003). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento
- Silva, A. N; Oliveira, J. C.; Lamas, K. A. e Barbosa, A. G. (2011). Pesquisas sobre bullying no Brasil. In.: Barbosa, . G.; Lourenço, L. M. e Pereira, B. (orgs). *Bullying: conhecer e intervir*. Juíz de Fora: ed UFJF, 2001, p.11-32.

- Sirota, Régine. (2005). Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 535-562, maio/ago. 2005.
- Sirota, Régine. (2001). "Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar". *Cadernos de Pesquisa*. n.112. março, 2001.
- Skrzypiec, G., Slee, P., Murray-Harvey, R., & Pereira, B. (2011). School bullying by one or more ways: Does it matter and how do students cope? *School Psychology International*, 32(3), 288–311. doi: 10.1177/0143034311402308
- Smith, D. (2008). Promoting a positive school climate: Restorative practices for the classroom. In Pepler, D. and Craig, W. (Eds.) *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective*, *PREVNet Series Volume 1*. Bloomington, IN: Authorhouse, pp. 132-143.
- Smith, Peter K. (2013). School Bullying. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 71, pp. 81-98. DOI:10.7458/SPP2012702332.
- Smith, Peter K. (2003). Lutar a brincar e lutar a serio: perspectivas sobre a sua relação. In: Neto, C. *Jogo & desenvolvimento da criança*. 2. ed. Cruz Quebrada: FMH, p. 23-31.
- Smith, Peter K. et al. (1992). *Children's perceptions of playfighting, playchasing and real fighting: a cross-national interview study*. *Social Development*, v. 1, p. 211-229, p.
- Smith, Peter K; Shafer, Mechthild. (1996). *Teachers' perceptions of play fighting and real fighting in primary school*. *Educational Research*, v. 38, p. 89-95.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*, Londres e Nova York, Routledge.
- Soares, Natália; Tomás, Catarina. (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância: os intrincados trilhos da ação, da participação e do protagonismo social e políticos da infância. In: Sarmiento, Manuel; Cerisara, Beatriz (orgs.). *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA. p.132-162.
- Sousa, R.; Pereira, B. e Lourenço, L. M. (2011). O bullying, locais e representações dos recreios. Estudo com crianças de uma escola básica de 5º e 6º anos. In.: Barbosa, . G.; Lourenço, L. M. e Pereira, B. (orgs). *Bullying: conhecer e intervir*. Juíz de Fora: ed UFJF, 2001, p.33-50.
- Spriggs, Aubrey L.; Iannotti, Ronald J.; Nansel, Tonja R.; Haynie, Denise L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*. Volume 41, Issue 3, September 2007, Pages 283–293.
- Tesch, R. (1990) Types of Qualitative Analysis, in: *Qualitative research, analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press
- Thomas, Nigel. (2012). *Love, rights and solidarity: studying children's participation using Honneth's theory of recognition*. *Childhood*, 19 (4). pp. 453-466. ISSN 0907-5682.
- Thomson, John B. (1997). *Infancia Natural*. Hacia una ecología de la infancia. Barcelona: Ed. Blume.

- Trevisan, Gabriela Pina. (2014). "'Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós'. Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade." Braga, Universidade do Minho. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – Sociologia da Infância.
- Tsikalas, K. E.; Barnett, S. e Martin, K. L. (2014). *More Than S'mores: Successes and Surprises in Girl Scouts' Outdoor Experiences*. New York: Girl Scout Research Institute.
- UNICEF (2014). *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*. New York.
- UNICEF (2007). *Pobreza Infantil em Perspectiva: Visão de conjunto do bem-estar da criança nos países ricos. Avaliação abrangente da vida e do bem-estar das crianças e adolescentes nos países economicamente desenvolvidos. Série Innocenti Report Cards*. Centro de Estudos Innocenti da UNICEF, Florença, Itália.
- UNICEF (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Disponível em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf Acesso em maio/2013.
- UNICEF (1959). *Declaração dos direitos da criança*. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_Universal_dos_Direitos_da_Crian%C3%A7a Acesso em maio/2013.
- Unnever, J. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153-171.
- Varela, F.; Thompson, E.; Rosch, E. (2003). *A Mente Incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, Teresa M. S. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vayer, P. (2007). *O diálogo corporal; A Acção Educativa na Criança dos 2 aos 5 anos*. Porto: Wook.
- Vieira, Cristina M. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e credibilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, 2, 89-111.
- Vieira, Ricardo (1996). "Da Infância à Adulterez: O Reconhecimento da Diversidade e a Aprendizagem da Interculturalidade" in: Iturra, Raul (Org.), *O Saber das Crianças*, Setúbal: ICE.
- Viljoen, J. L., O'Neill, M. L., & Sidhu, A. (2005). Bullying behaviors in female and male adolescent offenders: Prevalence, types and association with psychosocial adjustments. *Aggressive Behavior*, (31), 521-536.
- Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Vygotsky, L. S. (1987). *A formação social da mente*. [1930-1966] São Paulo: Martins Fontes.
- Waasdorp, Tracy Evian; Bradshaw, Catherine P.; Duong, Jeffrey. (2011). The link between parents' perceptions of the school and their responses to school bullying: Variation by child characteristics and the forms of victimization. *Journal of Educational Psychology*. Vol 103(2), May 2011, 324-335.

- Wallon, Henri P. H. (2007). *A evolução psicológica da criança*, São Paulo: Martins.
- Wallon, Henri P. H. (1989). *Origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole.
- Winnicott, D. W. (1979). *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Wyness, Michael. (2009). *Children representing children participation and the problem of diversity in UK youth councils*. *Childhood*, v. 16, n. 4, p. 535-552.
- Yin, Robert K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 2ª ed. Porto Alegre. Bookman, 205 p.

ANEXOS

ANEXO A

ANEXO A – Pedido de autorização aos pais

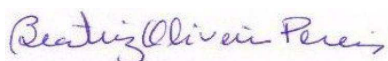


AUTORIZAÇÃO

Prezado(a) encarregado(a) de educação:

Pedimos autorização para que seu/sua filho(a) participe da investigação que desenvolvo, na Escola [REDACTED], como doutoranda em Estudos da Criança, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. A investigação consistirá de observações na escola e entrevista com grupos de alunos sobre o brincar e as interações entre pares.

Com os melhores cumprimentos,



Prof. Dra. Beatriz Oliveira Pereira,
Catedrática do IE-Uminho
e orientadora da Tese



Rosana Farenzena
Doutoranda

✂-----

Autorizo meu filho/minha filha _____
a participar da investigação conduzida pela doutoranda Rosana Farenzena junto à
Escola [REDACTED].

Braga, março de 2012.

ANEXO B

ANEXO B – Guião de entrevista com as crianças:

Duração prevista: em torno de 60 minutos

Número de participantes: três a seis em cada grupo

Forma de entrevista: grupo focal

Quantidade de entrevistas: um a dois grupos por turma - pré-escolar, 1º e 3º ano

Material utilizado: gravador do tipo Pocket Memo LFH0664

Categorias:

- Perceção acerca de si e do brincar na perspetiva do “ser” criança e do “ser” aluno;
- Movimentação, expressão corporal e afirmação de uma corporeidade na conjugação do “ofício de criança” e do “ofício de aluno”;
- Jogos e brincadeiras presentes no quotidiano escolar;
- Expressões e vivências da linguagem lúdica no contexto da escolarização;
- Principais marcas geracionais lúdicas e interativas no ambiente escolar;
- Motivações e tendências nas interações entre pares;
- Conflitos e alternativas de resolução manifestadas pelos pares;
- Ações que possam sinalizar a presença de bullying escolar;
- Processos socializadores no contexto da escolarização;
- Autonomia e organização discente;
- Perceção dos papéis e da participação dos adultos nas vivências lúdicas.

Proposta de perguntas:

I – Sobre o ser criança, o ser aluno e o brincar:

1.1– Do que gostam mais na escola?

1.2– Há algo que não gostam?

1.3– Quais são os espaços preferidos na escola?

1.4– Brincam/jogam na escola?

1.4.1 – Quando têm tempo para brincar na escola? Onde e quando brincam?
(sala de aula, casas de banho, corredores, pátios... tempos curriculares e tempos livres)

1.4.2 – Que materiais/brinquedos utilizam?

1.4.3 – Quais são os jogos e brincadeiras que fazem na escola?

1.4.4 – Como aprendem essas atividades, quem as ensina?

1.4.5 – Com quem brincam?

1.4.6 – Como escolhem os colegas de jogo e de brincadeira?

1.4.7 – Como fazem as combinações entre pares? (na escolha desses e das atividades)

1.4.8 – Enquanto brincam, ocorrem desentendimentos? (descrição)

1.5 – Encontram os amigos/companheiros de jogos e brincadeiras da escola para brincar em outros sítios?

II. Sobre as crianças da turma: as interações e os conflitos

- 2.1 – Quando/por que se chateiam umas com as outras?
- 2.2 – Como fazem quando se sentem incomodadas por outra/s criança/s?
- 2.3 – Essas situações ocorrem em sala de aula? Nos recreios? Na Ed. Física? No refeitório?...
- 2.4 – As lutas a sério acontecem? Participam delas?
- 2.5 – Quem ajuda a resolver essas situações? Como?
- 2.6 – O que fazem os colegas que estão por perto e percebem o que se passa?
- 2.7 – Há crianças que sempre incomodam outras? Como fazem isso?
- 2.8 – Há crianças que se queixam de serem incomodadas por outras?

III – Sobre a escola: as rotinas e a organização

- 3.1 – Como é a sala de aula?
- 3.2 – O que há na sala?
- 3.3 – Como são organizadas as mesas e as cadeiras?
 - 3.3.1 – Ficam sempre assim?
 - 3.3.2 – Quem decide sobre isso?
- 3.4 – As crianças escolhem onde sentam?
 - 3.4.1 – Sabem por que sentam num lugar e não no outro?
 - 3.4.2 – Podem mudar de lugar? Quando? Como?
 - 3.4.3 – Dão sugestões à professora? Fazem pedidos a ela?
- 3.5 – O que fazem nas aulas?
 - 3.5.1 – O que fazem todos os dias?
 - 3.5.2 – O que fazem de vez em quando?
 - 3.5.3 – Trabalham sozinhas?
 - 3.5.4 – Com outros colegas?
 - 3.5.5 – Como formam os grupos?
 - 3.5.6 – Sempre com os mesmos colegas?
 - 3.5.7 – Enquanto fazem os trabalhos de aula brincam? Saem do lugar? Conversam com os colegas?
- 3.6 – Como são os recreios?
 - 3.6.1 – O que fazem? Com quem?
 - 3.6.2 – Há adultos no recreio? O que fazem?
 - 3.6.3 – Há chateações por causa dos lugares e brinquedos no recreio?
 - 3.6.4 – Como agem os adultos se, nos recreios não seguem as regras, enfrentam-se, ou ainda vão para os espaços não permitidos?
 - 3.6.5 – Quando chove os recreios são diferentes? O que muda?

IV – Sobre os adultos educadores: a ação intergeracional exercida:

- 4.1 – Os professores/assistentes/auxiliares brincam e jogam com as crianças?
 - 4.1.1 – Como é quando está um adulto a brincar ou a jogar junto?
 - 4.1.2 – Muda alguma coisa no jeito de brincar ou jogar quando um adulto está por perto, a observá-las?

- 4.2 – Os adultos da escola percebem como as crianças gostam de brincar e de jogar?
- 4.3 – Quando estão zangadas umas com as outras, o que fazem os adultos que percebem essas situações?
 - 4.3.1 – O que funciona melhor para que parem as provocações, ou as lutas, e entendam-se?
 - 4.3.2 – Há crianças que participam muitas vezes dessas situações? Que magoam, dizem mal dos colegas, provocam, não deixam jogar ou brincar...?
 - 4.3.3 – Também o fazem se estiver um adulto por perto, que possa perceber o que se passa?
 - 4.3.4 – Há crianças que são magoadas, que não tem amigos/as, ou que os colegas não deixam brincar/jogar?
 - 4.3.5 – Há algo que possa ser feito para que as crianças tenham menos problemas umas com as outras?
- 4.4 – Quando é que não podem brincar na escola?
 - 4.4.1 – Por quê?
 - 4.4.2 – E se uma criança brinca quando não tem permissão, o que pode acontecer a ela?
- 4.5 – Há algo que possa ser feito para que as crianças possam brincar mais na escola?

ANEXO C

ANEXO C – Guião de entrevista para docentes e equipa técnica

Professora:

Assistente operacional:

Ano de lecionação:

Número de alunos: F: M:

Horário das aulas:

Períodos de intervalos:

Formação profissional:

Anos de trabalho docente/auxiliar da ação educativa:

Material utilizado: gravador do tipo Pocket Memo LFH0664

Questões:

I – Sobre as crianças da turma: o brincar:

1.1 – Como são as crianças?

1.2 – Como descreve as interações entre elas?

1.3 – Quais são as atividades que gostam mais na escola?

1.4 – Aquelas das quais não gostam?

1.5 – Quais são os espaços preferidos por elas na escola?

1.6 – Brincam/jogam na escola?

1.6.1 – Em que momentos, em quais espaços? (sala de aula, recreio, intervalos...)

1.6.2 – Quais materiais utilizam?

1.6.3 – Como brincam e jogam?

1.6.4 – Com quem brincam?

1.6.5 – Como escolhem os colegas de brincadeira?

1.6.6 – Brincam o suficiente?

II. Sobre as crianças da turma: as interações e os conflitos

2.1 – Influenciam-se mutuamente? (Descrição)

2.2 – Surgem conflitos na sala de aula? Nos recreios? Na Ed. Física?

2.2.1 – Estão relacionados a quais situações, sentimentos...?

2.2.2 – O que fazem acontece entre as crianças nas situações de conflito?

2.2.3 – Algum adulto intervém nessas situações? Como? (descrição)

2.2.4 – O que fazem as crianças que observam?

2.3 – Há comportamentos de bullying na turma? (descrição)

2.4 – Como compreende o bullying?

2.5 – As crianças queixam-se de comportamentos dos pares? (descrição)

III – Sobre a escola: as rotinas e a organização

- 3.1 – Como é organizado o espaço da sala de aula?
- 3.2 – Que materiais há na sala?
- 3.3 – Como estão dispostas as mesas e as cadeiras?
 - 3.3.1 – Quem decidiu sobre essa forma de organizar o mobiliário?
- 3.4 – A disposição dos móveis da sala de aula é modificada em algumas situações?
- 3.5 – Quais são os critérios aplicados para definir onde sentam as crianças?
 - 3.5.1 – Como são operacionalizados?
 - 3.5.2 – Há participação dos alunos nessas decisões?
- 3.6 – Como são pensados e organizados os espaços da escola?
- 3.7 – Quais são as rotinas diárias nas aulas?
 - 3.7.1 – Nessas, o que compete ao professor? (ações quotidianas)
 - 3.7.2 – O que compete ao aluno? (ações quotidianas)
 - 3.7.3 – Que atividades individuais o aluno faz em aula?
 - 3.7.4 – O trabalho em grupos acontece? Como? De que forma os grupos são organizados?
- 3.8 – Como se dá o uso do caderno na rotina da aula?
- 3.9 – Em que momentos têm autonomia de interação com os pares, de mobilidade...?
- 3.10 – Como são os recreios?
- 3.11 – Tempo seco e chuvoso interferem nos recreios da escola? (descrição)

IV – Sobre os adultos educadores: a ação intergeracional exercida:

- 4.1 – Qual é a sua participação nas experiências lúdicas das crianças? (quanto à escolha dos materiais e das atividades, quanto às interações, aos tempos e espaços para brincar?).
- 4.2 – Diante dos conflitos entre pares, ou de comportamentos agressivos, quando e como intervém? (descrição)
- 4.3 – A permissão para brincar é uma boa moeda de troca nas relações com as crianças?
- 4.4 – Quais recursos utiliza para o melhor entendimento com as crianças? O que é eficaz, nesse sentido?
- 4.5 – Adota medidas disciplinares? Em quais situações? (descrição)
- 4.6 – Como pode definir o seu estilo de trabalho educativo com as crianças?

ANEXO D

ANEXO D – Guião de Observação:

Tipo: observação naturalista

Turmas observadas: três, sendo uma de Pré-escolar; uma de Primeiro Ano, e uma de Terceiro Ano do 1º CEB.

Locais e contexto de observação: a rotina escolar amplamente compreendida nos tempos e espaços de aula; tempos livres; horário de almoço etc.

Tempo de observação: um Período do ano letivo

Cronograma de observação: observações alternadas e sequenciadas entre as três turmas, de acordo com as demandas do estudo, o cronograma escolar, e a permissão de cada docente, também da auxiliar responsável pelo serviço de almoço.

Material utilizado: anotações no diário de campo.

Objetivos: identificar, descrever e caracterizar as seguintes categorias:

- Mobilidade no espaço escolar, movimentação corporal, e a corporeidade afirmada na conjugação do “ofício de aluno” e do “ofício de criança”;
- Jogos e brincadeiras presentes no quotidiano escolar;
- Expressões e vivências da linguagem lúdica no contexto da escolarização;
- Principais marcas geracionais lúdicas e interativas no ambiente escolar;
- Natureza e padrões das interações entre pares;
- Conflitos e alternativas de resolução manifestadas pelos pares;
- Ações que possam sinalizar a presença de bullying escolar;
- Processos socializadores no contexto da escolarização;
- Autonomia e organização discente;
- Intenções, formas de participação dos adultos, e percepção das mesmas nas vivências lúdicas com/das crianças.

ANEXO E

ANEXO E – Entrevistas

1 - Entrevista Crianças Grupo 1 Pré-Escolar

Codificação:

Sujeitos entrevistados: P1♂6G1; P2♂5G1, P3♀5G1 - Crianças do Grupo 1, turma do Pré-escolar, alunos da Prof.^a “M” (educadora)

Número de sessões: uma

E – [...] vou pedir que digam o nome de vocês.

P1 – [P1 nome completo]

E – E a tua idade, P1?

P1 – Seis.

P2 – [P2 nome completo], cinco anos.

P3 – [P3 nome completo], cinco anos.

E – Vocês conhecem bem a escola, estão aqui muitos dias da semana... gostaria de saber o que é vocês gostam bastante aqui na escola, aquilo que gostam mesmo.

P1 – Eu gosto mais de fazer atividades.

E – Quais são essas atividades que gostas, P1?

P1 – Como de fazer fichas.

E – Fichas. E isso é o que tu gostas mais daqui da escola?

P1 – Sim.

E – E o P2?

P2 – Gosto de fazer recorte.

E – Recortes. Muito bem.

E – E tu, P3?

P3 – Gosto de aprender e gosto de aprender coisas que são muito difíceis que é para depois ser mais fácil para já nós aprendermos mais, para sermos mais inteligentes.

E – Muito bem.

E agora eu gostaria de saber o que é que vocês não gostam aqui na escola?

P1.

P1 – É de ver os meninos, quando vejo os meninos a fazerem briga e eu não vou lá e também eu não gosto de briga, é coisa que eu não mais gosto.

E – Não gosta de brigas e as brigas acontecem muito aqui na escola, P1?

P1 – Acontecem às vezes. Muitas, muitas, muitas, muitas brigas.

E – Também na sala de aula?

P1 – Não, é só no recreio porque a professora, para a professora não ver.

E – Ah, as crianças brigam mais no recreio porque as professoras não estão, a professora não está olhando, não está perto, é isto?

P1 – Sim.

E – E o P2, o que é que não gosta aqui na escola?

P2 – Não gosto de... de que me chateiem e de que... e quando eu não quero brincar com os meus amigos eu não gostam que eles não me chateiem também.

E – E quando é que as crianças te chateiam P2?

P2 – Às vezes.

E – O que é que te deixa chateado?

P2 – Quando chateiam-me...

E – E a P3?

P3 – Não gosto que quando na escola, no recreio, as minhas amigas dizem, eu digo assim “eu quero brincar com outras amigas” e elas dizem-me assim “não, brinca comigo” e eu não gosto disso.

E – Como é que tu fazes quando isso acontece?

P3 – Vou brincar.

E – Com as quais amigas?

P3 – Com as minha amigas, melhores amigas.

E – Ah, está bem.

P3 – E não as que não são minhas melhores amigas.

E – Entendi.

Quais são os lugares, os sítios que vocês gostam mais aqui na escola?

P1 – Das áreas.

E – Conta para mim como são as áreas.

P1 – A pintura eu nunca fui, a casinha, os jogos, a área que eu mais fui primeiro era as construções, depois foi os jogos e agora a casinha não.

E – A casinha porque não?

P1 – (4:28) coisas para a Matemática.

E – E prefere?

P1 – O que eu prefiro é os jogos de mesa.

E – E o P2?

P2 – Gosto mais de ir para o recreio.

E – O recreio é o teu tempo preferido aqui na escola?

P2 – Sim.

E – O que é que fazes no recreio, P2?

P2 – Gosto de jogar futebol porque cá dentro não posso.

E – Só no recreio pode jogar futebol?

P2 – Sim, pois é.

E – E a P3?

P3 – Gosto mais de estar na... no... na Matemática.

E – É a tua atividade, a tua área preferida?

P3 – Sim, que assim eu posso aprender coisas de Matemática.

E – Vocês têm tempo para brincar e jogar aqui na escola?

P1 – Às vezes no almoço e no recreio.

E – O P1 brinca então no recreio e no almoço?

P1 – E também quando estou nas áreas.

E – Em quais áreas podes brincar, P1?

P1 – Em quais... brincar só pode brincar da casinha e das construções.

E – Tinha dito que não ia na casinha.

P1 – Eu ia muitas vezes... eu ia poucas, mais ou menos, para a casinha.

E – P2, quando é que podes brincar na escola?

P2 – Só posso quando... quando toca e quando está a chover não posso ir para lá para fora. Quando eu saio da sala, quando está a chover ou quando está muito frio não posso ir para o parque.

E – E a P3?

P3 – Só posso brincar quando, depois do almoço, os grandes chamam, para depois ir para o salão ou para o recreio e também só posso brincar de manhã, mas se estiver a chover não posso ir lá para fora, tem que ser no corredor. Brincar com as coisas das construções.

E – Na sala de aula brincas, P3?

P3 – Não podemos.

E – Não?!

P3 – Não, na sala de aula, nas áreas só à tarde.

P1 – Pois.

P3 – Só à tarde.

E – Sim, P1?

P1 – Olha, e também algumas vezes brincamos de manhã.

E – Algumas vezes?

P1 – Sim, é pouquinhas, só brincamos uma ou duas vezes de manhã.

E – Vocês gostam igualmente da manhã e da tarde na escola, ou há diferença?

P3 – Da tarde, por causa que podemos ir para as áreas.

P2 – Da manhã.

E – Por quê, P2?

P2 – Porque podemos ir para o parque.

E – A tarde não dá para ir ao parque?

P2 – De tarde temos, mas de manhã é que vamos primeiro.

P1 – O tempo que eu gosto mais é... o tempo que eu gosto mais é...de manhã.

E – Sim, P1, pode dizer por quê?

P1 – Porque assim já posso ir para o recreio e brincar um bocadinho mais tempo do que o almoço.

E – Entendi... Eu gostaria de saber quais brincadeiras vocês fazem aqui na escola, quais jogos?

P3 – Jogos, fazemos jogos e brincamos juntos também. Também nós, quando... e também às vezes trazemos brinquedos para brincarmos juntos, a quem nós quisermos e se trazemos só um boneco não dá para outra. Mas se a outra trouxer o outro boneco, os dois juntos podem brincar.

E – Está bem. E o P2?

P2 – Podemos brincar com os nossos brinquedos, que nós trouxemos.

E – E que outras brincadeiras e jogos vocês fazem aqui na escola?

P2 – As apanhadinhas. Às escondidinhas.

E – Mais alguma brincadeira?

P3 – Eu conheço.

P2 – Jogar ao homem-aranha.

E – Vocês fazem isso só com os meninos ou as meninas brincam com vocês?

P2 – As meninas também, pois é.

E – P1.

P1 – E também jogamos um jogo que é assim, “enrola a melancia/desenrola a melancia/se queres casar comigo/vai pedir à minha tia/ Oh Zig, Zig, Zag”.

E – Diz de novo.

P2 – Ah?

P1 – Eu sei, “enrola a melancia/desenrola a melancia/se queres casar comigo/vai pedir à minha tia/ Oh Zig, Zig, Zag”.

P3 – Não é assim. É assim “enrola a melancia/desenrola a melancia/se queres casar comigo/vai pedir à minha tia/ Oh Zig, Oh Zag/ Oh Zig Zig Zag/ Oh Zig, Oh Zag/ Oh Zig Zig Zag”.

E – Depois como continua?

P3 – E falta uma que é abrir as pernas vai ter que deixar uma coisa, mas se não tiver mais nada já não pode jogar mais.

P2 – Mas há mais um jogo.

E – Qual é P2?

P1 – É assim “ah, olha que eu sou má/eh, ando no ballett/ih, tenho um biquíni/oh, ando de popó/uh, salta canguru/o primeiro a abrir as pernas vai fazer xixi/olá xixi/oh não, fiz xixi”.

E – Consegues dizer mais alto? Como falou baixinho pode não ter gravado.

P2 - “ah, olha que eu sou má/eh, ando no ballett/ih, tenho um biquíni/oh, ando de popó/uh, salta canguru/o primeiro a abrir as pernas vai fazer xixi/olá xixi/agora não fiz xixi”.

E – Vocês vão abrindo e fechando as pernas?

P3 – Mas a primeira parte não é assim. A primeira parte é, “Branca de Neve e os sete anões/Alí Babá e os quarenta ladrões/ah, olha que eu sou má/eh, ando no ballett/ih, tenho um biquíni/oh, ando de popó/uh, salta canguru/o primeiro a abrir as pernas vai fazer xixi/olá xixi/agora não fiz também”.

E – Como é que vocês aprendem essas brincadeiras?

P3 – Porque ou as nossas amigas inventam e depois nós, depois elas, e nós depois dizemos se podemos jogar e depois aprendemos os jogos.

E – Ah, está.

P2 – Eu acabei de inventar um jogo.

E – Como é...?

P2 – É assim. Do caçador e do lobo, o caçador tem que apanhar o lobo e se apanhar o lobo é um caçador, o lobo fica o caçador e o que era o caçador fica lobo e foge.

P1 – Eu conheço um jogo. Eu antes não sabia o jogo, mas as senhoras disseram-me um que é o rato e gato. É assim, o rato está em casa, o gato vai à porta e bate assim truz-truz e o rato diz “quem é?”, “é o gato”, “o que é que queres?”, “pode dizer que horas são?” e nós dizemos e depois abrimos, o rato tem que, o gato tem que apanhar o rato e depois o rato foge pelos buracos que os meninos fazem.

P2 – Pois.

E – E esse quem ensinou?

P1 – Foram as senhoras e os colegas, mas mais os colegas.

E – Com quem brincam aqui na escola?

P2 – Eu brinco com o P1.

E – E quem mais, P2?

P2 – E com o “G”... já disse de ti. E com o “T” e com o “D” e com o “N”.

E – São colegas da tua sala de aulas?

P2 – Sim.

P1 – Eu?! Brinco mais com o “Gu”, mas quando o “Gu” não está brinco com o P2, a “F”, o “J P” e também, às vezes quando o “L” aparece e o “R M”.

E – E a P3?

P3 – Eu brinco com a “M” que é a minha melhor amiga e é a fingir que ela é minha gémea, e também brinco com a “Ma”, muito, também e a “M”, também brinco com a “Mr”, às vezes, e também brinco às vezes com a “F” e também às vezes com a “D”.

E – E como é que vocês combinam as brincadeiras de vocês?

P1 – Pensamos os jogos e depois inventamos quando nós já temos uma ideia do jogo.

P2 – Eu às vezes não estou a jogar a nada e vou pedir ao “D” se me deixa jogar.

E – E ele?

P2 – Deixa.

P3 – Às vezes também não deixam porque dizem assim “já está cheio”, mas não é. É para brincar todos.

E – Enquanto vocês brincam, às vezes acontecem desentendimentos?

P1 – Acontecem às vezes. Às vezes quando nós vamos ensaiar, vamos com os finalistas o “C” e o “Ne” lutam.

E – Porque isso acontece?

P1 – Eu não sei, que não sou eu que crio essas brigas.

E – Quando vê as brigas o que é que faz?

P1 – Vou dizer às senhoras e depois elas vêm e depois manda-os e de castigo.

E – E o P2?

P2 – Há um menino que se porta muito mal.

E – Um menino?

P2 – É o “Go”.

E – O “Go” da turma?

P2 – Não, não é da minha, é...

P3 – É da sala dois.

E – Ah, está. Tu queres dizer que há um menino que briga às vezes?

P2 – Sim.

E – Com vocês?

P1 – Não.

E – Ah, com vocês não.

P2 – Comigo às vezes.

E – Isso acontece aonde, em que parte da escola que o “Go” briga contigo?

P2 – Ah?

E – Em que parte da escola que o “Go” te chateia às vezes?

P2 – Ele não chateia, só luta.

E – Sim, mas ele luta contigo às vezes onde?

P1 – Eu nunca lutei com ele.

P2 – No recreio e depois do almoço.

E – E a P3?

P3 – Às vezes também há brigas por causa que... às vezes os meninos têm brigas porque dizem assim, por exemplo, “tu não podes jogar” e ele diz assim “vou dizer” e depois ela diz assim “não vais nada” e a outra que disse assim “eu vou dizer”, “não vais nada”, a que diz assim “vou dizer”, ela depois pode, a menina que diz assim “ai não vais nada”, pode ficar de castigo por causa que a outra menina foi dizer e isso é como se fosse a andar à bulha.

P2 – E eu deixo toda a gente jogar quem quer comigo.

E – É. E o P1?

P1 – Eu tenho uma namorada.

E – Uma namorada?!

P3 – É assim, às vezes nós discutimos por causa que... nós estamos no recreio às vezes, ou então na sala... ou então no corredor e dizemos assim “olha, queres construir um boneco?” e a outra diz assim “não, isso não quero, vou brincar com outra amiga” e a outra diz assim... isso é como discutir porque ela está a dizer “vem brincar comigo”, “não quero” e depois a outra vai atrás dela e é como se... e depois ela diz assim “não, já te disse que não quero brincar contigo” e a outra continua atrás dela e depois chateiam-se.

P1 – Eu chateio-me quando gozam comigo e com a “F”.

E – Explica... não entendi.

P1 – Eu chateio-me quando gozam comigo e com a “F”.

E – Ah, porque gozam...?

P1 – Porque olha, eles não gostam de namorados. E depois os outros riem-se.

P2 – Porque eu não gosto que me chateiem é porque...

E – Às vezes acontecem brigas por causa de algum material que vocês querem pegar ao mesmo tempo? Ou tipo, por exemplo, os baloiços, acontece briga por que só tem dois e vocês querem andar?

P2 – Porque às vezes...

P1 – Olha, é assim, a professora só deixa dois meninos jogar um jogo e depois já estão dois meninos e depois nós queremos que outro menino jogue, mas ele não pode e a professora não deixa jogar mais de dois meninos.

E – Que jogo, P1?

P1 – Das construções.

E – Isto às vezes acontece de os meninos se chatearem e brigarem?

P1 – Às vezes eles ficam tristes.

E – Quando, na sala de aula, vocês estão tristes ou chateados uns com os outros, como é que fazem?

P1 – Eu penso bem daquele menino.

E – Quer dizer que tu não és de te envolver em brigas, é isso que quer dizer?

P1 – Não se briga.

E – E já te envolveste em alguma briga?

P1 – Não.

E – Nunca?!

P1 – Eu não me envolvi. O “C” é que quer fazer briga comigo, até já meteu duas vezes com o carro de (23:36) que tem um ferrinho por baixo e depois o ferrinho bateu duas vezes na minha cabeça e a “M” pôs de castigo. E tirou-lhe o carro.

E – Mas esse não é da tua sala de aula, não é?!

P3 – Não.

P2 – Não, é da sala dois.

P1 – Comporta-se muito mal e vai para o 1.º ano

E – Também acontecem brigas na sala de aula...?

P1 – Não, não.

P3 – Nós às vezes estamos no recreio e às vezes, quando nós estamos no recreio nós brincamos, mas depois nós queremos andar de baloiço e os outros dizem assim “está bem, vai lá andar de baloiço, que assim também já não te deixo brincar comigo”, depois os outros não se importam. E depois a outra que disse assim “não importa”, ela vai lá ter com ela a dizer se quer brincar outra vez.

E – P2?

P2 – Eu ia falar do que a P3 acabou de dizer.

E – Vejo os meninos a jogar futebol no recreio, como é que vocês organizam as equipas, combinam as regras?

P1 – Olha, nós não fazemos equipas, porque às vezes um menino quer um contra os meninos que querem jogar todos e esse menino tem que ser dos fortes, como o “J P”, o “I” ou o “Ne”, tem que ser um desses.

E – É um menino contra os outros?

P1 – Sim, às vezes é. E outras vezes nós formamos equipas.

E – Como é que vocês formam as equipas?

P1 – É que nós ainda não sabemos quantos (25:25) têm e então fazemos equipas, mas não fazemos assim. Nós fazemos equipas e às vezes, e também fazemos quantos têm e depois já

ficam em equipas e depois usamos os meninos para substituir, quando um menino magoa-se...

E – Como combinam quem vai de guarda-redes?

P1 – Só pode ser quem gosta mais. Eu e a “F”.

P2 – Eu também.

E – O P2 também vai de guarda-redes?

P1 – Só uma vez.

E – Quando estão meninos grandes a jogar, como é que fazem para não dar confusão?

P2 – Nós às vezes fazemos sala um contra sala dois. E às vezes é os pequenos contra os grandes. E às vezes é meninas contra rapazes.

E – P1, o que quer comentar sobre isso? Como se organizam com tanta gente a jogar futebol?

P1 – Quando os meninos grandes estão a jogar futebol nós vamos e também... Às vezes eles dizem “sai que assim não consigo ver”, nós não saímos, vamos para outro lado defender.

E – Quem é que ajuda vocês a resolver as situações quando estão a brigar?

P3 – São os adultos.

E – Quais?

P3 – Por exemplo, a professora, as... a (27:53), a “A”, a “M”.

E – As funcionárias?

P3 – Ah?

E – São as funcionárias que estão no pátio?

P3 – Sim. E também, às vezes os nossos amigos.

E – Os amigos ajudam como?

P3 – E nós próprios às vezes conseguimos resolver.

P2 – Às vezes eu digo assim “para, para de brigar, para... para de brigares”, eu digo isso às vezes.

E – E o P1?

P1 – Às vezes eu digo assim “acalmem-se, acalmem-se”, eles não se acalmam porque não dão ouvidos e depois “eu sou o inspetor, resolvi”.

E – Na sala de aula de vocês há colegas que sempre chateiam os outros?

P1 – Não.

P3 – Sim, às vezes há... às vezes estão sempre a falar e chateiam os outros, que até fazem doer a cabeça.

E – Quem são?

P3 – São os meninos pequeninos. Falam tão alto que depois dizem à professora que dói-lhes a cabeça de tanto falar, já aconteceu... no refeitório, de falarem tão alto.

P2 – No refeitório os meninos que estão na nossa sala às vezes falam muito alto e dói a cabeça a alguns, os que não falam.

E – Entendi.

P1 – A “C” chateia porque quando eu digo uma coisa ela ri-se. É, ri-se assim ((gargalhada)).

E – Como é que é o refeitório?

P2 – Quero só falar mais uma coisa sobre a sala. O P1 tem uma voz muito baixinha e às vezes fala assim muito alto.

P1 – No refeitório fazemos muito, muito barulho, e no fim do... quando acabo eu vou à casa de banho porque me apetece sempre.

P3 – Também às vezes nós quando estamos na sala... também fazemos um bocado de barulho e quando se faz barulho a professora diz assim “já falaram um bocado muito alto”, “agora vamos ficar todos calados, durante cinco minutos ou então um minuto”.

E – Isso é difícil para vocês ficarem calados?

P3 – Sim. A professora diz isso quando nós falamos muito alto e depois ela diz assim “chega” e nós temos que ficar calados.

P2 – Um dia o “F” é que deixou-nos ficar de castigo, pois foi.

E – E há colegas de vocês que se queixam, sempre, por serem chateados pelos outros?

P2 – Olha, um dia a “M” disse “um menino fala, todos ficam de castigo”, foi por causa da “S R”♀?, estava a falar e todos os meninos, todos ficaram de castigo, por causa da “S R”.

E – Mas a “S R” é da tua turma?

P2 – Não, é da sala dois.

E – Ficaram de castigo onde, no refeitório?

P1 – Na sala da componente.

E – Qual é o castigo?

P1 – O castigo, às vezes nós fazemos assim falamos baixinho, elas “calem-se”, assim.

E – Mas qual é o castigo que ela dá?

P1 – Elas põem um filme. A coisa que nós gostamos mais é de brincar e nós não gostamos de ver um filme. Elas põem um filme, nós não gostamos.

E – Quando ficaram todos de castigo por causa da “S R”, foi ter que ficar a ver televisão?

P1 – Sim. E às vezes também estamos a dormir, mas não gostamos mesmo nada.

E – O que é que fazem quando não estão com sono e têm que dormir?

P1 – Descansamos assim e não fazemos nada, ficamos calados. Às vezes quando nós estamos sentados a ver um filme podemos dormir, assim, deitados.

P3 – É assim, também havia um dia que... às vezes nós temos que ficar sempre calados, nunca podemos falar, nós só falamos baixinho e depois a “M” diz assim “fiquem calados, vamos ver um filme”. A “M” e as outras, as que ajudam dizem assim “vamos ver um filme” e às vezes quando nós estamos a falar muito alto ou então baixinho elas também dizem para ver o filme e para nos calarmos.

E – Entendi.

Vamos falar sobre a sala de aula de vocês. Contem o que tem na sala, como é que é a sala, como é que são organizadas as mesas, as cadeiras, o que tem na sala de aula de vocês?

P1 – Há a mesa três, a mesa dois e a mesa um. Os que vão para o 1.º Ciclo vão, mas alguns não cabem ali porque a mesa é muito pequenina e não sobram mais cadeiras. Se fossem muitas cadeiras já não faziam os trabalhos.

P3 – E também há a mesa quatro.

P1 – E é assim como nós nos organizamos, e quando é uma coisa muito grande, nós pomos às vezes, eu ponho às vezes assim, assim... em vertical.

P1 – E já disse tudo.

E – Tem a mesa dos meninos que vão para o 1.º Ciclo e os outros, ficam onde?

P1 – Ficam na mesa dois os que depois vão e depois os que não vão e... vão ficar mais um ano.

E – E você em algum momento senta junto com esses que são do outro grupo?

P1 – Só do 1.º ano, na verdade do 1.º ano.

E – P3.

P3 – Também tem Matemáticas e também tem atividades que são para aprender, também tem um tapete que é para nós sentarmos lá e para... e dois têm que ficar, e três já estão no meio e há um tapete que é dos quadradinhos, que é esse que eu estou a dizer. E há também... há também roupa, mas na casinha.

E – E tu vais à casinha, às vezes?

P3 – Às vezes.

E – Qual é a tua área preferida?

P3 – A minha área preferida é Matemática.

E – Matemática.

Sim, P2?

P2 – A minha área preferida é a casinha.

E – Quem é que decide onde vocês sentam na sala de aula, quem escolhe o lugar?

P1 – Olha, e também há um fato que é meu, que é do Fernando Pessoa, eles brincavam com ele.

P3 – Eu não, eu não brinco.

E – Você trouxe de casa?

P1 – Eu só trouxe o chapéu e a camisa.

E – E agora, onde está o fato?

P1 – O fato está na casinha com uma cruzeta pendurado e o chapéu.

E – Ele vai ficar lá?

P1 – E depois, no dia da festa, eu vou fazer com ele.

E – Ah, tu vais usá-lo de novo.

P1 – Que é amanhã.

E – P1, os colegas usarem o fato que é teu o chateou?

P1 – Sim, porque se pode estragar.

E – Chegaste a dizer que não era para usar aquilo?

P1 – Eu disse à professora, mas ela disse, “deixa estar”.

E – Amanhã levas ele embora?

P1 – Amanhã, no dia da festa, eu vou levá-lo.

E – Levas para casa, de novo, o fato do Fernando Pessoa.

P2 – E eu nunca vesti a roupa dele, nem o chapéu.

E – P3, quer dizer?

P3 – Quero dizer que também na sala tem uma área que é dos livros.

E – Vais a essa área dos livros?

P3 – Só muito de vez em quando.

E – Vocês não responderam ainda, quem é que escolhe o lugar onde sentam na sala de aula?

P2 – É a professora.

P1 – Não é ninguém porque já tínhamos escolhido, mas quando formos para o 1.º ano, são, não sabemos quem é que vai escolher.

P2 – Mas quem escolheu foi a professora.

P3 - Nós depois das férias é que escolhemos.

E – Vocês dão sugestões para a professora, dizem que gostariam de mudar de lugar, sentar no lado de um colega ou não falam?

P1 – Eu estou no lado do meu colega preferido, que é o “M”.

E – Então, a professora soube fazer a escolha?

P1 – Ah?

P2 – O “M” não consegue ouvir um bocadinho porque o P1 está um bocadinho longe do “M”, pois é. No sítio, no tapete.

E – E quando chove, os recreios são diferentes?

P1 – Nos dia de chuva nós ficamos tristes e depois temos que pegar, como já disse, nas coisas da sala e depois nós pegamos nisso porque ali não tem baloiço, cavalinhos e escorregas, é por isso.

P2 – O nosso parque é assim, tem o escorrega... e depois um baloiço.

E – E se houvesse um parque coberto?

P3 – Um parque como o do Continente.

P1 – Ou até um túnel que era de plástico e que não se podia cair e depois íamos para debaixo de um parque novo que tinha até uma piscina e aí ficava muito calor. E tinha um escorrega por baixo e depois e baloiços e cavalinhos.

E – Os professores brincam e jogam com vocês?

P3 – Só diz assim, que nós temos que tentar sozinhos e a professora só às vezes explica só umas coisas.

P2 – Ninguém faz jogos connosco, só se forem as senhoras.

E – Nem a “S”?

P2 – Não porque alguns não querem jogar e nós jogamos à vontade e se depois nós queremos brincar com um menino que está a jogar esse jogo e ele pode não querer, por isso é que a “S” não faz.

E – E as senhoras?

P1 – Quando estamos de castigo aqui no salão, sim. Ou até no parque.

P2 – A “S” jogava à tarde quando a professora ainda não chegava, jogava connosco um jogo, pois era, aquele da castanha.

P3 – Da castanha?!

P2 – Tu não conheces?

P1 – Só quando vieste nós não fizemos, (12:24) depois era “castanhinhas, castanhinhas/que são castanhas, castanhas”.

P2 – E quando acabava a música o outro...

P1 – E quem ficasse tinha de passar muito rápido para outro ser. E o outro (12:41), sou eu.

P2 – E quem ficasse com ele muito tempo ia para o meio.

E – Entendi... Quando há uma senhora por perto, a olhar vocês a jogar, muda alguma coisa?

P2 – Às vezes de manhã quando nós vamos brincar nós às vezes temos a “S”, mas quando não temos a “S” nós às vezes temos que, não podemos ir porque não tem nenhuma pessoa para cuidar de nós.

P1 – O “C” só deixa o “J P” e os meninos da sala jogarem quando o “C”, eu peço para jogar ele não deixa, vou pedir à “S” e depois aí ele deixa.

P2 – E a “S” cantava canções, pois era.

P3 – Sim, e naquele dia, um dia a “S” cantou e também a dançou, assim.

P1 – Olha, e aquela... não, e aquela que... da estátua, do stop ((cantam a música – 14:11)).

P3 – E também nós às vezes... eu tenho que fazer, não é(?!), tenho que explicar, também nós conhecemos um jogo que é assim “Pepsi ((palmas))/Pepsi Cola ((palmas))/Gaiola ((palmas))/Gaiola Cola ((palmas))/faz-se assim/bebe-se assim/dá-se uma volta e fica assim/Stop”.

E – Quem ensinou esse jogo, P3?

P3 – Foi... os nossos colegas.

E – Os colegas da mesma turma?

P3 – Às vezes os grandes também inventam e depois os meninos pequeninos ouvem e depois aprendem esse jogo.

E – Os grandes deixam vocês jogarem juntos ou vocês ficam a olhar e aprendem?

P3 – Também às vezes os grandes, às vezes deixam jogar e às vezes nós não queremos e ficamos só a ver para aprender aquele jogo.

P1 – Olha, eu conheço um jogo que é assim, que não sei muito bem “polícia, cara, ca...”, é assim...

P2 – “Louro, moreno, careca e cabeçudo/Ladrão, capitão, pol...”

P1 – “Polícia, capitão”.

P3 – É assim, mas não começa assim, não é assim bem, é assim... é assim “com quem ((palmas))/com quem será ((palmas))/que a menina P3...”, calma.

P2 – “Casará”.

P3 – “Louro, moreno, careca e cabeçudo/Rei, ladrão, polícia, capitão/Estrelinha (16:09) no coração/há uma, há duas, há três”, depois põe-se o dedo e dizes assim “Louro, moreno, careca e cabeçudo/Rei, ladrão, polícia capitão”, depois os outros também, se estiverem dois: loiro, moreno, careca e cabeçudo.

E – Jogam juntos os meninos e as meninas?

P3 – Os meninos também jogam às vezes.

P1 – Mas agora não jogamos assim tanto porque nós esquecemos esse jogo.

E – Jogam mais futebol?

P1 – Sim, mas a maioria das meninas não.

E – As meninas não jogam futebol?

P1 – Mas a “F” comporta-se como um menino.

E – Porquê?

P1 – Porque, olha, quando está a jogar um jogo e tem meninas, ela é um rapaz.

E – Mas é um rapaz só porque joga, porque gosta de jogar futebol?

P3 – Não é isso.

P2 – Ela joga futebol, a “F”.

E – É um problema uma menina jogar futebol?

P1 – Não.

P1 – Não, não, não, não, não.

P2 – Não, ela marca golos.

P3 – A “F” parece um menino por causa que ela só gosta de coisas de meninos e parece um menino e também joga todos os dias futebol com os meninos.

E – Vocês brincam tudo o que gostariam de brincar aqui na escola? Conseguem brincar tudo aquilo que querem?

P1 – Não, porque nós não conseguimos brincar tudo o que há no canal Panda, é impossível.

E – Vocês têm tempo para brincar, falta tempo?

P1 – Sim, temos tempo para brincar um jogo inteiro.

P2 – Mas podemos jogar um jogo que inventamos.

E – Sim, P3.

P3 – É assim, nós às vezes também vamos assim e nós às vezes não temos tempo para brincar, como ontem. Ontem foi dia de ginástica e nós não tivemos tempo para fazer ginástica.

E – Acontece muito de não fazer ginástica?

P3 – Nós todos os dias, todas as quartas fazemos ginástica e às sextas, mas só que às sextas é com o professor e às quartas é com a professora. Mas só que ontem não deu. Porque já era tarde de mais também

E – Vocês se encontram fora da escola para brincar com os amigos? Se encontram em casa.

P1 – A “A” já foi a minha casa. E agora vou à casa da “A” e depois a “A” vai dormir a minha casa, que tem duas camas.

E – Sim, e o P2?

P2 – O “G” já foi a minha... Primeiro o “G” foi à minha casa, depois eu fui a casa do “G”, fui no carro dele.

P3 – Eu estava a falar com o P1. Estava a dizer que também tinha duas camas, uma em cima e outra em baixo.

P1 – E também na minha casa às vezes tenho uma cama que são duas camas, uma que é em cima e outra que é em baixo e tem umas escadas para subir para a cama de cima.

P2 – Eu só tenho uma cama, sozinha.

E – Há alguma criança com a qual vocês não brincam?

P1 – Ai eu brinco.

P2 – Há um que nunca brinquei que é a “C”.

E – Por quê?

P2 – Porque é chata. Porque ela chateia muito e é menina. Eu não gosto de brincar com ela.

P3 – O “M”.

E – Por quê?

P3 – Por causa que também às vezes apetece-me só brincar com as meninas.

E – Vocês têm colegas de outra etnia?

P3 – Eu brinco com a “D” e é cigana. É a “D”, que ela é morena e é uma cigana também e eu brinco com ela. Ainda agora de manhã, na componente eu brinquei com ela.

P2 – Eu brinco com o “N” e com o “D” e com o P1.

P1 – A minha namorada é a “F”.

P2 – Aquela que joga futebol.

P1 – Hoje vou contar aos meus pais. Ai, vou dizer...

P2 – Eu tinha uma, mas agora já não tenho.

E – Gostaria de dizer alguma coisa ainda, P3?

P3 – Eu não sei bem mesmo, mas eu já disse aos meus pais que eu tenho um namorado.

P3 – Eu já disse qual é o nome.

E – O nome?

P3 – O nome do namorado.

E – Não ouvi.

P3 – Eu já disse que é o “Gu”.

E – Agradeço a participação e nos despedimos.

2 - Entrevista Crianças Grupo 2 Pré-Escolar

Codificação:

Sujeitos entrevistados: P1♂5G2, P2♀5G2; P3♀6G2 - Crianças do Grupo 2, turma do Pré-escolar, alunos da Prof.^a “M” (educadora)

Número de sessões: uma

E – Muito bem, nós temos aqui o...?

P1 – [Nome e apelido]

E – Quantos anos tens, P1?

P1 – Cinco.

E aqui nós temos a...?

P2 – [Nome completo da P2]

E – Quantos anos, P2?

P2 – Cinco.

E – E aqui?

P3 – Sou a [nome], e tenho seis anos.

E – Muito bem. A primeira pergunta eu vou fazer para que possam dizer o que vocês gostam muito, o que mais gostam aqui na escola?

P1 – Eu gosto de aprender e das áreas.

E – Pode explicar o que são as áreas?

P1 – As áreas é dos intervalos, mas é quase quando nós vamos lanchar já, é quase isso.

E – As áreas ficam onde, em que lugar?

P1 – Na nossa sala, mas fora do sítio das mesas.

E – E quais são as áreas que você gosta?

P1 – Dos jogos, a área do conhecimento do mundo e as construções.

E – Está bem. P2, e tu, a algo de que gostas?

P2 – Gosto de aprender, gosto de brincar e gosto de ir para as áreas.

E – Qual é a sua área preferida?

P2 – A casinha.

E – Sim, P3.

P3 – Gosto de brincar no recreio, quando jogo futebol, e também de aprender as coisas dos descobrimentos, e também gosto de ir para as áreas.

E – Qual é a área preferida?

P3 – Eu tenho muitas áreas, gosto das construções porque gosto de fazer construções bonitas para a professora ver, como a professora diz sempre “quem vai para as construções tem de construir alguma coisa com os jogos”. Já fiz também construções muito bonitas. Gosto também dos jogos de mesa para eu começar a aprender novos jogos e também fico a aprender mais. E também gosto da área do capitão, fico a aprender mais sobre descobrimentos e posso ler os Lusíadas e posso... e também gosto da área da Matemática, que ficamos a conhecer também novos jogos e é muito importante porque quando nós formos grandes também vamos fazer Matemática.

E – Há algo que vocês não gostam aqui na escola?

P1 – Eu não gosto muito bem de algumas áreas.

E – Quais?

P1 – Que me cansam o cérebro.

E – Quais te cansam, P1?

P1 – Quais?! A Matemática cansa-me um bocadinho demais. O que eu não gosto é da sala de televisão, como eu disse, não... aqui na escola chamam sala da componente porque ao ficar muito tempo sentado doem-me as costas.

E – P2, há algo de que não gostes?

P2 – Não gosto de ser a última a comer.

E – Isto no refeitório?

P2 – E também não gosto de não acertar as perguntas.

E – Quando isto acontece?

P2 – Às vezes.

E – Na sala de aula?

P2 – Sim.

E – P3, não gosta de quê?

P3 – Não gosto quando sou, quando... eu não sei explicar bem, quando eu... é uma palavra que eu não consigo explicar, quando eu me porto mal e depois... sou... uma palavra que eu não consigo dizer...

E – Quando chamam a atenção de ti?

P3 – Sim, quando me chamam a atenção, não gosto. Também não gosto de ficar de castigo.

E – Ficas de castigo na escola?

P3 – De vez em quando, quando me porto mal.

E – O que acontece?

P3 – De vez em quando ficamos sem recreio.

E – Sim, P2?

P2 – Ou então sentamos e ficamos a pensar.

P3 – E de vez em quando ficamos sem o recreio todo.

P1 – É o castigo do meu professor de Música.

E – Ah, o professor...

P1 – É, dantes tínhamos um velho, agora temos um novo.

P3 – E o dantes, que nós tínhamos dantes, chama-se “J” e o de agora ainda não aprendi muito bem, a última palavra não consigo dizer.

P2 – É “R”.

E – Quais são os lugares da escola que vocês gostam mais?

P1 – Eu gosto do recreio.

E – E a P2?

P2 – Gosto muito das áreas.

P3 – Gosto também do recreio e gosto também do tapete vermelho, do polivalente, gosto da nossa sala e gosto do refeitório.

E – Quando podem brincar aqui na escola?

P3 – Eu brinco. Brinco quando é a hora do recreio, o primeiro recreio, brinco ao fim do almoço, de vez em quando, quando está calor, muito, muito, mas muito, muito, como hoje estava e brinco ao fim do lanche e também...

E – Se não está calor após o almoço, vocês vão para o pátio ou para a sala da televisão?

P3 – Se estiver muito frio e a chover vamos para a sala da televisão, mas se estiver muito, mas mesmo muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito calor não vamos para o recreio, vamos para a sala de televisão.

P2 – E depois, de vez em quando, quando é o primeiro recreio, se estiver a chover, também ficamos naquele corredor a brincar.

E – O que vocês usam nas brincadeiras, que materiais?

P2 – Eu gosto de brincar com a “C♀5” e fazer cidades.

P1 – Gosto de brincar com o “D♂5” aos jogos que ele inventa, hoje já inventou um que é só homens feitos de coisas, sim.

E – Do que brincas, P3? Utilizas materias?

P3 – Materiais?! Gosto de ler as histórias, do material para ler, para aprender a ler, também, gosto de brincar com as peças de jogos, de montar, gosto de pentear-me com os pentes da casinha e também... de me vestir de vampiro na casinha. E também gosto muito da professora.

E – Quem ensina as brincadeiras e os jogos que vocês fazem?

P2 – Nós inventamos ou às vezes, que as irmãs e os irmãos nos ensinam, nós mostramos aos outros.

P1 – De vez em quando pode-se inventar e também fazer jogos de computador e depois, se for um jogo interessante, podem pôr a televisão, põem em filmes.

E – Entendi. Com quem vocês brincam na escola?

P3 – E eu? Não disse.

E – Ah, sim. P3.

P3 – Que pergunta era? Já me esqueci.

E – ((risos)) Seria com quem brincas na escola?

P3 – Com quem? Mas essa pergunta já fizeste!

P3 – Ah, brinco com os meninos. E também brinco com os brinquedos que trazem. Já me lembrei da outra pergunta. Era com que nós... oh, já me esqueci outra vez.

E – Sobre os materiais que usa para brincar? Ou seria outra: do que brincas, como aprendes os jogos e brincadeiras...

P3 – Algumas brincadeiras somos nós que inventamos, outras são mesmo que já existem, tipo futebol, como eu jogo de vez em quando.

E – Como é que escolhem quem vai brincar com vocês?

P2 – Eu escolho a “M J♀6”, a “C♀5”, a “E♀?”.

E – E porque é que escolhes essas meninas?

P2 – Porque são minhas amigas, e brincam de vez em quando comigo.

E – E tu, P3?

P3 – E eu para brincarem comigo, para escolher, pergunto se querem brincar comigo ou pergunto se querem jogar a um jogo e depois eles dizem sim ou não e mais nada. Ou também eles podem... eu quando estou a jogar de vez em quando, sozinha, eles podem vir perguntar, ou quando estou a jogar com alguém também me vêm perguntar de vez em quando.

E – Entendi. P1?

P1 – Também de vez em quando eu escolho meninos e também de vez em quando os meninos dizem jogos que me interessam.

E – São meninos e meninas da turma de vocês, ou de outras turmas?

P2 – Pode ser de outra turma, mas os grandes é que não nos deixam brincar. Mas de vez em quando também escolhemos os da sala dois ou da nossa turma mesmo. E da sala dois que gosto mais de brincar é com a “M R♀5”.

E – Enquanto brincam acontece de se desentenderem?

P1 – Como... de vez em quando eu irrito-me com coisas, eu já fui ao casamento do meu tio que tinha lá umas meninas grandes que até me magoaram.

E – E aqui na escola acontece de você se sentir zangado, ou se desentender com colegas?

P1 – Sim, com o “N♂5”, por exemplo, ontem nós estávamos a jogar ao homem-aranha, o “N” o homem-aranha e eu o homem-ferro e depois nós chateamo-nos.

E – Resolveram isto?

P1 – Sim, sim. E também hoje também nos chateamos, olha que das cartas, como eu tinha o artactak e o “N♂5” não tem.

E – E aí?

P1 – É da floresta e eu tenho dois punhos, e ele tem o punho de veneno, e ele envenena tudo e também o posso cortar-lhe todo.

E – P1, o que fazes quando te sentes incomodado com um colega?

P1 – Eu faço isso é fácil, utilizo o meu sentido de humor, quer dizer, o meu sentido de rir.

E – Não briga?

P1 – Não. De vez em quando esqueço-me disso.

E – P2, acontece de se chatear quando está a brincar?

P2 – Sim, às vezes quando estou a brincar e depois não querem brincar comigo, às vezes irrita-me.

E – E aí, o que faz?

P2 – Digo às empregadas ou então à “S” e à professora.

E – Quando está irritada, acontece de brigar com alguém?

P2 – Não.

P3 – Eu, de vez em quando, nós brigamos quando é um jogo de luta e, de vez em quando, eu irrita-me quando estamos a jogar uma coisa e os outros meninos estão a fazer... ou que estavam a jogar connosco e depois, de vez em quando dizem “agora vamos mudar para outro jogo”. E também de vez em quando eu irrita-me, um dia com o “N” porque ele fez assim... ele tinha tazzos e estava a fazer a brincadeira, não estava a fazer o jogo como é que é, eu irritei-me e depois não quis jogar mais.

E – O “N” não é da turma?!

P3 – Não, é da sala 2, mas devia ser da nossa turma...

E – O que deixa vocês zangados, ou o que faz com que brinquem com outras crianças?

P3 – É quando, de vez em quando, que nós é que inventamos o jogo, tipo quando eu invento o jogo e depois eles estão a dizer “e também depois eu depois dei um beijo na boca”, e eu digo “não” e depois eles começam a fazer isso.

E – Fica chateada com esses meninos?

P3 – Sim, mas depois não vou dizer às empregadas. Só digo aos meninos que não é assim, e depois eles deixam.

P2 – Eu às vezes me chateio mas é com a “C♀5” ou com as minhas amigas.

E – E por quê?

P2 – Porque eu quero jogar um jogo que eu invento ou que existe e as outras não sabem e não querem jogar.

E – Como é que resolves isso?

P2 – Resolvemos como... resolvemos assim, eu depois brinco com outra menina que queira brincar comigo e depois as outras querem... e a outra que chateou comigo quer brincar outra vez comigo.

E – Entendi. E o P1, quando é que você se chateia ou briga?

P1 – Esta é fácil.

E – Então...

P1 – Como eu me chateio depois, quando não... eu invento jogos que ainda não inventei, mas posso inventar, falo com os meninos, uns podem se... podem fazer que estão cegos e depois fazem o jogo mal e depois posso-me irritar nessas alturas.

E – Quando vocês estão chateados ou brigam uns com os outros, em que lugar isso acontece, é na sala de aula, é no recreio, no refeitório? Onde?

P1 – Onde acontecem essas brigas?! É quando um menino está irritado depois tem vontade de bater ao outro, depois o outro bate, mas não se deve fazer isso, utiliza-se o sentido de humor, quem tiver, quem não tiver... arranja outras maneiras.

E – Em que lugar da escola...?

P1 – Podem acontecer no recreio. Depois do segundo recreio, na sala de televisão, mas não se pode para ouvir-se o filme. (19:06).

E – Entendi. Quais os lugares onde acontecem brigas?

P3 – De vez em quando é no recreio...

P2 – Ela já disse.

P3 – Não, não, foi o primeiro o P1. De vez em quando é no recreio, aqui, depois também pode ser na nossa própria sala, que a professora depois põe-nos logo de castigo. E depois e nós temos, até as senhoras quando nós irritamo-nos e batemos nesses... na sala de componente ou assim, põem-nos de castigo. E também, de vez em quando, é no tapete vermelho ou no polivalente e, de vez em quando nós até nos chateamos com as senhoras.

E – Com elas?

P3 – Sim, mas não dizemos.

E – Por quê??

P3 – Porque temos vergonha e alguns meninos têm... todos os meninos têm vergonha de dizer, porque acham que as senhoras põem de castigo e têm vergonha e nem dizem.

E – E no refeitório também ocorrem brigas?

P3 – De vez em quando, quando um diz assim “eu fui à casa daquele” e o outro não acredita e depois ele diz “e fui”, “e não foste” e isso começa assim e a “M” no refeitório “meninos vão de castigo”, assim e depois nós paramos logo.

E – Ah, entendi.

P2 – Às vezes a professora quando põe-nos de castigo lá fora, às vezes põe-me dentro da sala a pensar, e lá fora. E no refeitório, às vezes a “M” põe de castigo porque às vezes nos portamos mal ou atiramos comida para os outros.

P3 – De vez em quando a “M” põe-nos de castigo no 1º ano, no 2º ou no 3º e nós depois...

E – Sentar com os maiores é um castigo?

P3 – Sim, não é quando nós nos brigamos com os maiores, é quando nós brigamos com os do lado ou os da frente.

E – Percebi.

P3 – E também, hoje a “I♀5” como estava sempre a falar e não acabava a sopa, a “M” pôs nos grandes e ela estava-se a rir dos grandes e a fazer assim e a rir-se e depois eu e o “P2” dissemos “oh ‘M’, a “I” está-se a rir” e depois a “M” foi lá e disse “‘I’” e ela começou a comer e depois acabou, no refeitório.

E – Quando as criança estão zangadas e se enfrentam, quando se desentendem umas com as outras, quem é que ajuda a resolver, a parar a briga?

P3 – As senhoras da componente ou a “M” ou a nossa professora diz assim “meninos, vocês entendam-se” e depois eles entendem-se e a professora diz “dá um abraço e um beijo” nós damos e depois entendemo-nos. Ou de vez em quando a “M” diz “meninos entendam-se senão vão de castigo”, depois eles entendem-se e não fazem mais.

P2 – Quando nós fazemos... uma asneira ou qualquer coisa, a professora, a nossa professora diz “entendam-se” só que às vezes não nos entendemos e vamos de castigo.

E – P1?

P1 – Passo a utilizar o sentido de humor, se for muito urgente dizemos às componentes.

E – Há crianças que ajudam a evitar ou a parar as brigas?

P3 – Às vezes... posso dizer aquela palavra que eu ia dizer, então? As da componente dizem assim, de vez em quando, as que ajudam a “M”, “meninos, se vocês não se entenderem vão de castigo” e nós entendemo-nos. Quando nós chateamo-nos e queremos brincar com um menino e outra menina quer brincar comigo ou um menino, nós queremos outra pessoa e eu quero

outra pessoa e nós entendemo-nos e vamos perguntar se elas querem brincar e brincamos todos juntos. Então vou passar à outra pergunta que tu disseste. Então, nós de vez em quando, quando os meninos dizem assim quando uns meninos veem-nos a discutir um menino vai lá e diz “acalmem-se ou querem que eu vá dizer à ‘M’, às da componente, ou à “M” ou à “S” ou à nossa professora” e depois diz assim “acalmem-se”. E vou dizer como a professora diz “entendam-se, deem um abraço e um beijo” e depois eles entendem-se com o menino. E de vez em quando, também eu quando vejo os meninos assim a discutir eu digo “meninos, acalmem-se” e depois eles acalmam-se e brincam todos... a brincar sempre. E de vez em quando são muitos, muitos a discutirem. Eu de vez em quando digo assim “acalmem-se” e eles brincam todos juntos e eu pergunto se posso brincar e eles deixam-me.

E – Esses meninos escutam o que dizes, P3, é isto? Há crianças na turma que brigam muitas vezes, quase sempre chateiam outras, ou também se sentem chateadas, incomodadas?

P1 – O “N♂5” ontem também chateou-me a cabeça.

E – É sempre o “N”, há outros?

P1 – Tem outros, mas o “N♂” é sempre, de vez em quando é com o “D♂5” e com o “P1♂6G1” também pode ser dos meus amigos todos.

P3 – Eu acho que o “G”, mas não é da nossa turma é da sala dois...

E – E da turma de vocês, tem alguém que esteja sempre a chatear?

P3 – Deixa ver...

P2 – Sim, às vezes a “C♀5” me chateia a cabeça porque eu quero brincar uma coisa e ela quer brincar com outra coisa e depois chateamo-nos.

P3 – Então, o “P1♂5G2”, eu acho que a professora se chateia todos os dias com ele.

E – Todos os dias?

P3 – Sim, que ele (?) está sempre a distrair a P2, assim “oh P2, olha....”, sempre assim, todos os dias, assim “P2 olha eu ontem fui a casa do ‘P2♂5G1’”, “P2, ontem eu fui andar de avião”, “ontem eu fui andar de balão de ar quente”, “ontem fui a uma quinta”, sempre a distraí-la todos os dias. E também muitas vezes, também todos os dias me chateia, muitas vezes, mas eu não ligo e fico quieta. E depois a professora, quando vê, diz “?”vais de castigo” e depois ele para e não fica de castigo. (dúvida sobre a qual colega P3 fez referência)

E – Então há algumas crianças que brigam mais que outras?

P1 – Há algumas, pode haver algumas que eu não conheço. [...] alguns meninos me chateiam muito e não fazem brigas, mas chateiam-me o meu ouvido. E há alguns também podem fazer umas brincadeiras de água que lavam as mãos, depois atiram para o meu ouvido e isso é mau porque...

P2 – Rosana, já não me lembro qual era a pergunta.

E – Percebi que vocês diziam que há crianças que brigam mais que outras, não sei se entendi bem.

P2 – Às vezes eu chateio a “C♀5” ou as minhas amigas.

E – Isso acontece como P2?

P2 – Porque nós estamos às vezes a jogar um jogo e depois eu quero jogar outro jogo e elas não querem.

E – E?

P2 – Não faço nada, fico à espera que elas brinquem comigo.

E – O que acontece?

P2 – Às vezes, quando elas demoram a brincar juntas eu vou andar de baloiço ou andar no escorrega e nos cavalos. E outras vezes vou andar só no baloiço.

E – Ficas sozinha quando estás chateada, é isto?

P2 – Sim.

P3 – Eu de vez em quando, quando me chateiam muito a cabeça, eu vou-me queixar às senhoras e depois elas dizem-me para eu parar ou põem-me de castigo. Ou de vez em quando são outros meninos que chateiam e vão dizer e queixar-se à nossa professora. De vez em quando no primeiro recreio chateiam a cabeça assim “queres brincar comigo? Queres brincar comigo? Queres brincar comigo? Queres brincar comigo?” ou sempre, ele está a seguir sempre, a fazer sempre...

E – Ele quem?

P3 – São de vez em quando os meninos que fazem.

E – Chateias alguém?

P3 – Não. De vez em quando o menino que está atrás a chatear o outro, faz assim, se o outro está assim a saltar, a saltar e a falar, a fingir assim, está a saltar e se ele diz assim “para de me imitar, para de me imitar”. De vez em quando o “J P♂5”, quando nós estamos a fazer um trabalho, eu falo, ele imita-me, eu digo assim “ninguém me está a copiar” e ele “ninguém me está a copiar”, eu digo “J P, para” e ele “J P, para”, a dizer o seu próprio nome e imita.

E – Percebi. Vou pedir que digam como é a sala de aula, como está organizada, o que tem nela?

P1 – O que é que tem na sala de aula? Tem áreas, tem, por exemplo, jogos, matemática, alguns jogos tem que ser no chão porque depois as mesas, tipo do tapete (1:15) e depois outro menino não fica, pode ficar chateado. E na sala de aula tem legos que não montam e outros dos que montam, umas coisas de encaixar... isto é das construções... e também tem jogos, muitos jogos, puzzles... puzzles, jogos de dupla entrada, são uns muito difíceis que os

meninos que não sabem ficam a saber, mas os que são muito difíceis para os meninos é melhor eles não os jogarem porque depois fica muito difícil para o menino.

P3 – E era outra coisa, era a sala...

E – Era como é a sala, o que tem nela, como está organizada?

P3 – Como é?! Como é?! Tem áreas, as áreas estão... tem um quadrado e tem cor de rosa na segunda e nós temos que pôr no sítio, mas se as áreas estiverem todas cheias nós não temos que pôr, só nas que estão com o “coiso” branco. E como é que é?! É com porta, claro, tem brinquedos, de vez em quando nós fazemos fichas ou trabalhos, como estávamos a fazer, de vez em quando, também a professora faz coisas connosco e nós pintamos, tipo umas caixas que nós temos lá dentro e mais nada.

E – Sim, P2.

P2 – A nossa sala tem uma porta, tinha que ter senão não... só tinha... e tem jogos, tem brinquedos, tem muitas áreas, tem muitas... e também, e como é?! Tem lá um tapete para sentarmos.

E – Como são organizadas as mesas e as cadeiras?

P3 – São, a mesa está como esta, as cadeiras têm que estar arrumadas, mas se uma cadeira empurrar a outra, tem como deixar como é que dá.

E – Vocês sentam juntos?

P2 – É assim, nós nas mesas estamos todos juntos, só que quando às vezes está muito cheia e não há cadeiras, nós temos que ir para outra mesa que está um bocadinho vazia. E quando as cadeiras estão muito cheias e não há para se sentar e... e é a mesa e não há para se sentar nas cadeiras dos outros e não tinha o outro chegou primeiro e depois pôs a cadeira no lugar dele, nós temos que ir buscar outra cadeira, ou que está solta.

E – Quem decide onde podem sentar?

P3 – Nós sentávamo-nos é, assim, as cadeiras estão um pouco separadas e nós sentamo-nos no nosso lugar e quando é o nosso primeiro dia de escola, a professora diz o sítio onde é que está vazio. Diz assim “olha tu vais-te sentar aqui”, nós depois temos de começar a pôr na nossa cabeça, porque quando foi o meu primeiro dia de aula, a professora disse que eu era aqui e depois eu comecei a lembrar, a lembrar sempre, sempre, sempre e comecei sempre a lembrar.

E – Já mudaste de lugar?

P3 – Sim. Uma vez que eu estava na mesa da P2 com o “L♂5” e com o “M♂5” e também com a “P2♂5G2” e com a “E♀?” e como a professora disse que nós ali tínhamos que mudar, nós mudamos para outra mesa e a P2, a “M J♀6”, a “C♀5” e também o “P1♂5G2”, o P1 e...

E – Então não são vocês que escolhem o lugar de sentar.

P3 – Não, não somos nós, a professora é que nos diz “sentas-te aqui”.

P2 – Oh Rosana, eu já mudei três vezes.

E – Três...

P2 – Porque estava na minha mesa que agora estou e depois mudei para a mesa, para a primeira, e depois mudei para a mesa outra vez que eu estou agora.

E – Sabes o por que dessas mudanças todas?

P2 – Sim, porque primeiro estava na mesa que eu estou agora e estava muito cheia e depois fui para a mesa onde a P3 está agora e depois a mesa ficou outra vez cheia, a da P3 ficou mais apertada que não cabia a minha cadeira, fui para a outra mesa que agora estou.

P1 – Quando eu... eu já estive em quatro mesas, em todas as mesas da sala, da área do capitão que dantes estava vazia e dava. E depois fui mudar para aquela onde agora estou, mas também dantes estava na primeira, depois fui para a terceira e depois estive que... e depois agora estou nesta mesa.

E – Alguma vez foste tu a escolher?

P3 – Não, a professora é que decide “ficas aqui” e se nós depois não nos lembrarmos e formos para outro sítio... de vez em quando as cadeiras, como nós não percebemos bem as cadeiras, quando falta uma de vez em quando, a “E♀?” vai para o lugar da “M♀5”, a “M” vai para o lugar do “L♂5”, o “L” para o lugar do “M♂5” e nós não percebemos e depois a... não, a “M” diz assim ou eu, “não, mas eu sou aqui, tu devias, tu tens que ir para ali, porque olha, a P3 está ali, tu és ao lado da P3, então tens que vir para ali”, depois já estamos todos nos lugares.

E – P2.

P2 – Quando nós não percebemos as cadeiras, nós... quando nós esquecemos o lugar das cadeiras, onde sentamos, às vezes vamos perguntar à professora para lembrarmos outra vez.

P1 – E também quando a mesa que eu agora estou, eu arranjo lugar, quando não tenho lugar vou buscar a outra mesa, tem uma mesa ao lado vou buscar a essa mesa.

E – E podes?

P1 – Posso. Sabes porquê? Porque não tem lá nenhum menino a trabalhar.

P2 – Oh Rosana...

E – Vocês pedem à professora para mudar?

P3 – De vez em quando, quando nós vamos perguntar à nossa professora e ela não se lembra, depois pergunta aos meninos que eles têm uma memória, depois eles lembram-se e dizem e depois põem a mesa toda em ordem ao menino que já está todo à roda, que já nem se lembra de nada.

E – Percebi.

P2 – Agora já me esqueci o que ia dizer.

E – Seria sobre o lugar de sentar?

P2 – Às vezes, quando não tenho cadeira para eu me sentar na mesa eu vou pedir à professora uma cadeira e ela diz “vai buscar àquela mesa da área do capitão, ou de qualquer mesa das áreas” e vou buscar ou às vezes vou pedir à professora para outro uma cadeira e quando está um menino que falta da mesa ao lado, eu vou buscar.

E – Muito bem P2, consegues resolver. Quando estão na sala de aula, há coisas que vocês fazem todos os dias?

P3 – Muitas... todos os dias nós aprendemos sobre os descobrimentos, só numa metade enorme que nós tivemos que ensaiar para o dia da criança, que eu tinha que ensaiar para ser a Amália e nós tínhamos que ensaiar é que nós não estávamos nos descobrimentos, mas depois lembramo-nos, começamos a lembrar e começamos sempre.

E – Sim, P2.

P2 – Aprendemos muito, fazemos fichas, às vezes é um bocadinho difícil, mas depois conseguimos fazer o resultado das fichas.

E – Escreves, desenhavas na ficha? Como é isso?

P2 – Às vezes nós temos que escrever o título de uma história que a professora contou, a professora põe no quadro e nós copiamos. E quando é preciso fazer letras e o que é preciso, os outros fazem letras e nós desenhamos o desenho que nós faltamos à escola.

E – Só um pouquinho, P3.

P1 – Ginástica.

E – Com a professora?

P1 – Sim e também com um professor, mas isso já não é com a professora. É com o professor, demora mais tempo e com a professora demora menos tempo.

E – Com o professor é lá na escola de [sede do Agrupamento] ou é aqui?

P1 – Com o professor é nesta escola, com equipamento, de vez em quando ele, nos dias da criança, por exemplo, não faz ginástica, faz exercícios de relaxamento quando não há escola. E também há Matemática que é só com a professora e também há Música. A Música é com flauta, com um professor, e também, depois da Matemática, aprendemos algumas coisas e ele vê. E a da Língua Portuguesa a professora (14:05), mas também aprendemos muitas coisas.

E – Usam folhas ou cadernos?

P1 – Folhas. E temos lá um sítio, só um sítio para pôr as folhas, não temos caderno.

E – Ah...

P1 – Não temos, não temos porque somos crianças, é melhor ter folhas e fazer uns registros. É só ter folhas, que basta por agora.

P3 – Então, de vez em quando, nas fichas temos que escrever o título, mas de vez em quando é só pôr a roda assim, diz assim “põe uma roda à volta de uma, da letra” e nós temos que pôr, não podemos... pôr da frase nem da palavras. De vez em quando é assim, uma... temos que fazer um trabalho, dividimos a folha a meio e diz que é o plural e o outro...

E – O singular?

P3 – O singular, sim. E depois nós temos que pôr um “1”, só uma coisa, mas no que é o “1” temos que pôr grande, mas se quisermos pomos pequeno, mas a professora não nos deixa pôr assim tão minúsculo, senão ela fala “eu tenho que ir buscar uma lupa” e depois no plural, nós temos que pôr plural e nós temos que pôr assim, ou “2” ou “3” ou “4”. E de vez em quando nós... nós já fizemos esse trabalho e também um outro antes desse, há muito tempo, nós também tivemos, foi a professora que dividiu a folha a meio, mas ela tinha que escrever, a professora, para nós sabermos e depois, antes, já há mais tempo, também ela dividiu a folha a meio, mas não era a dobrar, era só um risco assim e depois tinha a (16:44) e também um rapaz e nós tínhamos que pôr rapaz/rapariga, rapaz/rapariga, assim. E um dia também a professora deu-nos folhas às cores e nós recortamos, fizemos primeiro um desenho com lápis de pau, recortamos e depois pusemos numa folha para... e tínhamos que fazer uma construção e eu a “I♀6” fomos as que fizemos melhor porque nós fizemos casa, eu fiz céu, ela não fez, fez só relva e nós fizemos melhor e a professora disse. E de vez em quando nós temos que desenhar.

E – Percebi.

P3 – E de vez em quando é escrever o que a professora diz. É assim, diz assim, assim, põe de vez em quando no quadro o que temos que escrever ou de vez em quando até diz assim “isto é trabalho de grupo não espera...é trabalho de grupo e só, se vocês não se lembrarem, perguntem”. Alguns meninos já sabem ler, eu já... e escrever, eu já sei um bocadinho, só um bocadinho escrever e um bocadinho ler, mas também, é assim, os trabalhos.

E – Então trabalham às vezes sozinhos, e às vezes em grupo, é assim?

P2 – Um dia já fizemos um que tínhamos que fazer em quatro grupos, tinha feito... porque tinha uma... era um trabalho que tínhamos que fazer, que tínhamos que ter numa mesa cada um, quatro cubos e era uma cara e a ficha era uma cara feliz, uma cara mais ou menos e uma cara triste e nós tínhamos que desenhar o que gostávamos mais de fazer como as meninas que ajudam a professora.

E – Entendi. Sim, P1.

P1 – Também há trabalhos, o que é que era a pergunta que eu já me esqueci?

E – Se você trabalha sozinho, trabalha em grupos? Quem escolhe o grupo?

P1 – É a professora que escolhe o grupo, de vez em quando é trabalho de grupo, mas muitas vezes é trabalho individual. Montes de vezes.

E – Você prefere trabalho em grupo ou trabalho individual?

P1 – Trabalho de grupo.

E – O grupo tu não podes escolher.

P1 – É só a professora que pode escolher.

P3 – Então, de vez em quando, é sempre a professora escolher, um dia nós fizemos um trabalho que era, cada cartolina era um grupo que a professora é que escolheu. E depois a professora disse para nós escolhermos o líder. A professora escolheu, ela disse para nós escolhermos pela idade, por ele ser mais responsável, por ele desenhar melhor e o líder tinha de perguntar assim “o que é que gostaste mais?” e depois tinha uma cara muito feliz, que era o que gostamos muito, mas muito, muito, muito, a cara mais ou menos, que era assim... a cara que não gostamos, mas nada, nada, mas mesmo nada, assim... e nós, a professora disse para o líder começar e o líder começou, de um grupo fui eu a líder. E depois quando nós já tínhamos acabado todos, o líder teve que apresentar e depois os meninos quando a professora disse, abria as perguntas e eles faziam, mas não era só ao líder. Era de quem foi o desenho e também o pai do “D♂5” foi lá gravar nós a apresentar e ficou num CD que se pode pôr.

P2 – E nós... e também nessa cartolina eu, num grupo, também era o líder. E quase todos os grupos gostaram de fazer com as meninas que estão aqui a ajudar a professora, a caixa.

E – Os grupos são sempre com os mesmos colegas?

P1 – Pode mudar de vez em quando. De vez em quando é só de uma mesa, é sempre assim.

E – Não percebi. O grupo muda de vez em quando, ou muda sempre?

P1 – Sim. É sempre a mudar e a mudar e a mudar e a mudar.

E – Já trabalhaste com todos os colegas da tua turma?

P1 – Fica sempre a mudar. Mas no trabalho individual não muda das mesas.

E – Entendi. Sim, P2?

P2 – No grupo, o grupo... nós temos um grupo cada mesa, e os lugares que nos sentamos, só que quando trabalhamos todos em grupo... nós mudamos as mesas que estávamos dantes e depois quando acabamos esse trabalho e vamos fazer outro, vamos para as mesas que nós estávamos dantes.

E – Enquanto fazem os trabalhos de aula, vocês brincam, saem do lugar, conversam com os colegas?

P3 – A professora diz para nós não começarmos assim, “isto não é trabalho de grupo, é trabalho individual” e depois continua a falar sempre, percebeste?! E de vez em quando os meninos perguntam e os que não vão para o 1º ano ou assim, ou também vão que ainda não

sabem muito, de vez em quando dizem, mas os que já sabem, que não são surdos, nem ciganos, não dizem, se eu perguntar “olha o que é que era? O que era?”, nós não dizemos.

E – Quando falou meninos que não são surdos, nem ciganos...?

P3 – Não, não são surdos nenhum, só tem dois ciganos, mas o “C♂5” é o que falta tantas vezes, tantas vezes, que não sabe nada.

P3 – E também não temos...

E – Enquanto fazem os trabalhos de aula conseguem brincar?

P2 – Às vezes nós conversamos quando estamos a fazer um trabalho e a professora, quando nós... a professora manda fazermos pouco barulho e quem continua, diz “vou pôr-te de castigo” e depois quem continua a fazer barulho vai para o castigo. Então, de vez em quando, nós conseguimos brincar, quando estão assim... de vez em quando fazem, a professora diz “parem”.

E – Brincam sem a professora ver?

P2 – Um dia nós ficamos calados até muito tempo e depois começamos a fazer barulho e a professora disse “estavam tão sossegados e agora começaram a fazer barulho?!”.
E – P3.

P3 – Nós conseguimos brincar, mas a professora quando nos vê diz “parem, isto não é trabalho de grupo, é trabalho individual”.

E – E quando é trabalho de grupo, dá para brincar?

P3 – Em grupo?

E – É, em grupo.

P3 – Em grupo não, que perguntam sempre... no trabalho de grupo tínhamos um líder, os meninos que não eram os líderes perguntavam assim “oh líder, o que fizemos?” e depois o líder dizia assim “nas três quintas fizemos, ouvimos a história, fizemos a caixa e também cheiramos as especiarias e também foi as adivinhas, também fizemos uma ficha” e depois eles já se lembraram e começaram a desenhar.

P2 – E quando a professora está a falar com a “S” e os meninos estão a brincar e a fazer palhaçadas e não vê e quando vê ela põe de castigo.

E – Vai para o castigo quem faz palhaçadas?

P2 – Eu não faço, só de vez em quando fazem para mim... quando eu estava na pré, na outra escola...

P1 – Olha, de vez em quando, a professora, quando nos vê a fazer palhaçadas como o “P♂5” e a “E♀?”, a “E” é habitual portar-se mal, mas quando a professora a vê dizer, a falar e a

brincar, ela também pode dizer “para, isto não é trabalho de... não estamos nas áreas, isto não é recreio”, pode dizer isso.

E – Hum. Nos recreios podem brincar, não é? Como são os recreios...? O que fazem? Com quem ficam?

P2 – Eu quem gosto mais de brincar é com a “C♀5” que já te disse e... Brincamos às vezes aos pais e às mães, a jogarmos ao jogo, como é que se chama (?!), A velha lhama...

P3 – É assim “era a velha lhama”...

E – Segunda vou estar no recreio...

P2 – Está bem. E também às vezes jogamos ao outro jogo que é... que é muito fácil, que é um jogo, um pequenino e também tem outro igual, que chama-se a Branca de Neve e os Sete Anões e há... e também jogamos outro jogo que a minha irmã ensinou-me. E agora... e também brincamos às vezes às professoras e às professoras de ginástica e às professoras que ensinam a fazer dança. Também jogamos às bailarinas e às Winx que dão no Panda.

E – E o teu recreio, como é?

P3 – No recreio jogo futebol quando alguém traz a bola e deixa-me jogar, e também de vez em quando eu trago a bola eu deixo jogar alguns meninos. Mas a quem não me empresta a bola, eu não deixo.

E – Alguns não deixam?

P3 – Não. Alguns não. Tipo, o “C♂5” nunca me deixa jogar, mas hoje como eu deixei-o jogar às apanhadinhas do homem-aranha, ele hoje de tarde vai-me deixar jogar.

E – Combinaram?.

P3 – Eu não combinei, eu é que o deixei jogar e ele...

P1 – Eu jogo aos homens, um jogo que o “O♂5” inventou.

E – Como é esse jogo?

P1 – São muitos homens, um homem feito de gelo, outro todo de vento, outro de luz...

E – Tem nome esse jogo?

P1 – É os homens, que eu saiba, ele disse-me assim. Há muitos homens feitos de coisas. Olha, um é de luz, um é feito de vento, outro é feito de sol, outro é de lama, o da floresta é de pedras, o da terra deve ser de folhas, eu não sei. E também há todos, há o homem de gelo que é feito de cubos de gelos, sim, e há o homem fogo que parece (1:07) como o Gormiti e ele é todo feito de fogo, ele também é...

E – Vocês...

P1 – E também há o homem obscuro que (1:26) como o Gormiti, ele é todo preto e preto, preto, preto, preto, preto, é só preto.

E – Todo preto?!

P1 – Sim. E há um que é feito de luz que depois tem uns ataques de luz que põe os maus todos brilhantes para se ver. E também é tudo brilhante, e também podem misturar os poderes. Põem a mão e dizem “que misture o meu poder” e o poder mistura-se, como uma colher de pau a misturar bolo com açúcar.

E – Quem joga contigo?

P1 – O “O♂5”, o “P1♂5G2” e... o “P1♂6G1” e o “N♂5”. Ele acha que sabe jogar a jogos que só faz-nos cansar e que... ele tem um boneco de veneno. Tem, tem.

P2 – E também às vezes jogo com as minhas amigas todas, jogo aos gormitis.

E – Aos?

P2 – Aos gormitis. Tem assim a senhora do ar, o senhor da terra, o senhor do mar e...

P3 – É o senhor da floresta.

P2 – E eles quando, às vezes, eles têm uma sala que é deles. Eles são pessoas só que transformam-se em gormitis. E quando os maus estão a fazer mal à terra eles, os gormitis, têm poderes e põem aos monstros.

E – Com quem brincas aos Gormitis?

P2 – Com a “C♀5” e com a “Ma♀5”, a “E♀?” e a “M J♀6”. E elas às vezes querem ser sempre a senhora da luz.

E – Todos querem ser a senhora da luz?

P3 – Não é senhora, é senhor.

E – Ah, o senhor da luz?

P1 – Tem asas.

P3 – Pois, ele é o mais forte, ele...

P2 – Mas é uma menina.

P3 – Não é. O senhor da luz é mesmo um rapaz. Também brinco aos gormitis neorganic, há uns gormitis neorganic, que há o senhor do mar, o senhor da terra, o senhor da floresta e a senhora do ar e depois dizem assim “água, terra, floresta”... Ar e depois “renegue-nos o nosso guardião” e depois aparece a esfera e depois é esse. E há os novos que não têm o velho sábio, os velhos, mas os novos depois têm um velho sábio que vão os quatro até lá e depois mostra o mago, agora são “feitiçosfera” da terra e depois eles desenterram a esfera da terra e

resolveram, eles tentam tirar as esferas porque os maus tiraram as esferas. E também brinco muitas vezes, de vez em quando às Winx, agora já não brinco muito. Mas que eu gosto de ser a Bloom, que é a que manda. [...] porque a Bloom é a que manda nas Winx.

P2 – Eu também jogo às Winx e também gosto de ser a Bloom porque, nós temos um grupo de amigas e no grupo de amigas, é que sou a que tive a ideia de ser num grupo de amigas, e agora todas escolhem-me a mim que sou a Bloom.

E – Assistem aos gormitis na televisão?

P2 – É no Panda.

E – Nos dias frios, de chuva, ou muito quentes, os recreios são diferentes?

P1 – Vamos estar sempre pelo corredor com coisas da área das construções e também podemos ter brinquedos. Também podemos levar os brinquedos, se tivermos. Se não pudermos, se estiver a chover, na sala de componente faz-se assim, a pessoa... vamos à sala de componente... senão pudermos ir à sala de componente, ficamos no polivalente ou no tapete vermelho.

E – Gostam dos recreios quando chovem?

P1 – Não, não, ficam...

E – Onde é melhor o recreio, P1?

P1 – Lá fora, tem alguns materiais, e depois o tapete vermelho é só os brinquedos.

E – Quais são os materiais lá fora?

P1 – Tem os cavalos, o baloiço e o escorrega. Só é só isso.

E – Gostam do espaço lá fora, desses materiais?

P1 – Sim. E também do polivalente, também é o nosso objeto para brincar é só brinquedos e jogos, se não tivesse, se não se tiver brinquedos.

E – P3.

P3 – Quando está a chover no recreio, o recreio fica encharcado com poças e quando choveu de noite ou já tinha chovido e depois nós fomos para o recreio, quando já estava calor, assim... a “S” não nos deixa calcar nas poças de água.

E – E vocês gostam?

P3 – Gostamos porque nos bonecos do Ruca, no canal Panda, ele quando salta nas poças de água é sempre assim, encharca-se todo, mas nós como levamos capas e botas de borracha e com o capucho, a capa, não...

P2 – Quando está a chover no recreio e está tudo molhado, quando acaba de chover, está tudo molhado da noite, nós vamos buscar o pano para limpar. Ou às vezes vamos para o... E quando está a chover, quando não vamos para o recreio, vamos para o corredor, e quando estamos no ATL vamos para a sala da componente.

E – E lá vocês assistem televisão?

P2 – Ou às vezes vamos trabalhar. E às vezes nós vamos para a sala, mas quando nos portamos mal no refeitório ou no lanche, vamos estar de castigo e quando nos portamos bem na sala, vamos ver um bocadinho de televisão e trabalhar com a “M”.

E – Na sala da componente, vocês assistem televisão?!

P2 – Sim.

E – E outras coisas?

P2 – Trabalhar com a “M”.

E – Quando estão lá fora, no parque, há só dois baloiços e vocês são muitos. Há brigas por causa deles, ou do escorrega?

P1 – Sim, temos que esperar sem queixas.

E – Esperam sem queixas, então?

P1 – De vez em quando, não, nunca tem. Quem é paciente não tem queixas e quem é impaciente, olha, tem sempre queixas. Mas aqui tem que se esperar.

P2 – Agora esqueci-me do que ia dizer.

E – Acontecem brigas por causa dos baloiços, do escorrega?

P3 – As meninas da componente que nos levam para o parque só alguns é que querem andar de baloiço, mas de vez em quando, é que há uma fila grande nos dois baloiços e depois a “M” e as outras meninas, mesmo que tenha poucos, só deixa andar um bocadinho, mas o que está andar, quando não tem nenhum para andar, pode andar sempre até vir o outro.

E – Sim, P2.

P2 – Quando nós fazemos briga é... quando eu estou a brincar com uma amiga minha ou com a “C♀5” ou com qualquer menina que é minha amiga, e depois outra amiga quer brincar comigo e a outra não quer que eu vá, mas eu quero brincar com as... todas querem brincar comigo, mas as outras não deixam. E há outras vezes que as meninas todas, minhas amigas, estão a brincar comigo e... as outras e os outros que não são meus amigos, minhas amigas, querem brincar sempre comigo.

E – Os professores brincam e jogam com vocês?

P3 – As nossas professoras não brincam, mas quando vêm as meninas que vêm sempre na quinta, mas esta semana já não vêm mais.

E – Que pena.

P3 – Porque hoje, tu sabes que dia é?

E – Sim, hoje é sexta, ontem foi feriado, se elas vêm na quinta, não vieram.

P3 – Pois, hoje é sexta, vieram na quarta. Mas foi o último dia... [...] é que brincavam connosco.

E – Quando é que a professora, ou a “S”, jogam com vocês?

P2 – Nenhuma vez joga. Só que às vezes jogamos a um jogo com a professora. Às vezes nós trazemos e ela não sabe, nós vamos mostrar-lhe, mas ela não brinca connosco. [...] mas as que estão a ajudar aqui, as meninas que trabalham na universidade, elas brincam às vezes connosco às apanhadinhas e aos outros jogos que nós brincamos.

P1 – E as professoras não jogam, jogam zero vezes, nem a “S” sequer.

E – E as funcionárias?

P1 – Há algumas componentes já brincam.

E – Quais brincam?

P1 – Tipo a “A”, que eu não conheço bem, posso-me esquecer. Sim, algumas. E também as meninas brincam sempre, sempre. De vez em quando é que não fazem. É só poucos dias.

E – Estamos quase a terminar... Quero saber se muda alguma coisa quando estão a brincar e tem um adulto por perto, a olhar?

P2 – Quando a minha mãe está a telefonar e eu faço barulho, a minha mãe, às vezes põe-me a brincar com a minha irmã.

E – E aqui na escola, no recreio, por exemplo, quando um adulto está perto, muda o jeito de vocês brincarem?

P2 – Quando nós estamos a brincar e um adulto está a falar com outro adulto, eles põem-nos de castigo às vezes, e outras vezes não põem.

E – Os adultos aqui da escola percebem que vocês gostam de brincar?

P1 – É normal perceberem. E da outra resposta que estava em cima, eu tinha uma coisa a acertar por outra.

E – Diz então.

P1 – Sim. E também eu de vez em quando nós nunca mudamos. Sempre quando há um adulto por perto nunca se muda de brincadeira, mas de vez em quando, eu e o “D⁵” esquecemo-nos.

P2 – Quando eu estou a brincar por perto de um adulto, que ele diz para não brincar ou um outro pessoa está a brincar e o adulto diz para se calar e não se cala, às vezes põe de castigo.

E – Entendi.

P3 – Se eu estiver a portar mal e depois ela começar a olhar para mim, depois eu não faço mal a ninguém, só se fizer a brincar, sem querer, é que lhe vão dizer, não, eu digo assim “não, foi sem querer, foi a brincar” e ele não vai dizer.

E – O que fazem as senhoras, ou a educadora, quando percebem que vocês estão a brigar?

P3 – Quando nós estamos a brigar dizem “parem” e se nós não paramos, eles põem-nos aos dois de castigo. Mas se um fez primeiro e outro em segundo, o que o outro fez primeiro, ele vai depois dizer “mas tu fizeste primeiro”, “mas tu é que fizeste”, é sempre assim e depois assim “parem, senão vão de castigo”, eles não param e põem-nos os dois de castigo.

E – Vão os dois de castigo?

P3 – Um diz assim “foi ele primeiro” e o outro “está bem, mas foi sem querer”, para não ficar de castigo, ele está a dizer “mas foi sem querer”.

E – Ele diz isso só para não ficar de castigo?

P3 – Só, só para não ficar de castigo, mas eu digo sempre a verdade e depois põe aos dois de castigo, não percebe. Os dois de castigo...

E – Entendi. Sim, P2?

P2 – Já não me lembro.

E – Era: o que é que fazem os adultos quando vocês brigam?

P2 – Quando nós brigamos é..., quando nós brincamos por perto de um adulto à volta e ele diz “não podes fazer isso” e continuamos a fazer, ele põe de castigo.

E – Para a gente terminar, eu quero saber se há colegas que brigam quase sempre, muitas vezes...

P3 – O “G” briga sempre, o “G” porta-se tão mal, mas não é da nossa turma, mas tão mal, mas tão mal, até no teatro...

E – Da sala de vocês não quem porte-se mal, assim como esse menino?

P3 – Ninguém. Mas na outra sala... tem o “G”, no teatro pôs-se a fazer palhaçadas, que ele era ao rei e fez assim...

P3 – Como tinha tanta vergonha, ele não é da nossa turma, tinha tanta vergonha, pôs o chapéu do rei da Índia à frente, assim, a tentar receber os presentes, e depois a nossa professora, não é a nossa professora, disse assim ““G”, “G””, mas ele não parava. A professora “R” foi lá e disse “para!” e ele...

E – Há alguma coisa que as professoras, a assistente, ou as funcionárias possam fazer, para que vocês brinquem mais aqui na escola?

P1 – Sim, de vez em quando podemos fazer assim... para brincarmos, nós para brincarmos sempre muito, muito, muito, mas não pode ser a gritar. O “P1♂6G1” que é da nossa turma, de vez em quando, ele grita assim ((exemplifica)), faz tão alto que toda a gente ouve. E quando ele está ao meu lado e grita assim... e depois, o meu ouvido assim, olha, magoa.

E – Brincas tudo o que precisas aqui na escola, P1?

P1 – Eu brinco sempre o jogo que me interessa de nome e tal.

E – Está bem, muito obrigada.

P3 – É assim, eu... a professora já nos fez essa pergunta, disse assim, perguntou-nos assim “você gosta de espaço que têm ou não?” e nós dissemos que não, porque nos parques verdadeiros tem até o balancé, e nós temos menos espaço que os grandes, a “S” é que nos deixa ir para lá, para o sítio onde os grandes estão sempre, mas todos os dias.

E – Senão vocês teriam de ficar sempre no parque?

P3 – Pois, de vez em quando, nós levamos com as bolas que os grandes fazem assim, chutam tão de força que nós levamos, eu um dia já levei.

E – Tens medo dos grandes?

P3 – Não. Mas eles chutam tão de força, tão de força, “pimba”!

P2 – Rosana, e eu também já levei uma bola quando trouxe um bebé. A P3 chutou para mim e depois magoei-me aqui na cara.

P3 – Foi sem querer, foi sem querer.

E – Então, gostariam que fosse um pouco diferente para poderem brincar mais?

P3 – Sim.

E – O quê?

P3 – Mas os que vão para o 1º ano, já vão ter mais espaço como os grandes, mas os que ainda não vão, tipo a P2 e tipo o P1, eu já vou... Então eles têm pouco espaço, mas quando nós formos para o 1º ano, ainda vai ter mais meninos a jogar à bola.

E – Quer dizer que o problema continua, ou se resolve?

P3 – Vai... o problema vai continuar todos os dias, porque os que vão para a pré não... vão sempre com as bolas, quase todos os dias, até hoje o “O♂5” levou por causa que é sempre um grande que está sempre a dizer “mas não fui eu, ele é que foi o culpado de levar aqui” e foi o culpado do “O” levar.

E – Percebi.

P2 – E quem vai para o 1.º ano é a P3, mais outros meninos, e quem vai ficar mais um ano na pré, sou eu, o P1, a “C♀5”...

E – Há algo de bom em ficar mais um ano na pré?

P2 – Tem as áreas, o recreio e posso trazer brinquedos, posso brincar mais na pré.

P1 – Olha, quando formos para o 3º ano podemos levar um computador. Sim.

P3 – E no 1º também. Ela está a dizer que gosta de ficar mais um ano aqui porque assim também pode aprender um bocadinho mais dos descobrimentos, os grandes, os do 1º ano...

E – E tu gostarias de ficar?

P3 – Eu, não. Assim posso também aprender umas coisas mais importantes e aprender a ler e escrever, que eu só sei poucas coisas, escrever e ler, dois meninos da nossa sala já sabem escrever e ler. E os do 1º ano também podem trazer aqueles Magalhães azuis e cinzentos. E também até assim.

E – E P2, o que é que queres dizer antes de terminarmos?

P2 – Eu também tenho aqueles computadores que estão... não se pode trazer para lado nenhum. E quem vai para o 1º ano é os que vão aprender mais e aprender mais a fazer letras.

E – Mas depois tu vais também, no outro ano.

P2 – Sim, mas eu vou com sete.

3 - Entrevista Educadora Pré-Escolar

Codificação:

Sujeito entrevistado: Prof.^a “M” – Educadora do pré-escolar

Número de sessões: Duas

E – Prof.^a “M”, quantas são as crianças da sua turma de pré-escolar?

P – Agora é vinte e um, já foram vinte e cinco, mas neste momento estão vinte e um.

E – Quantas são meninas?

P – São... certeza não tenho assim, mas certo, certo, eu vou...

E – Está bem.

E – Qual é a sua formação profissional, o curso?

P – É o curso de Educadora de Infância.

E – Trabalha há anos como educadora de infância?

P – [...] vão fazer quase trinta.

E – E como são as crianças dessa turma de Jardim de Infância?

P – São... eu acho que são crianças... esta turma é uma turma bastante, como é que eu posso caracterizá-las(?!), curiosas, são crianças meigas, ao mesmo tempo também... como é que eu hei de dizer(?!), estou a pensar, não é(?!), portanto, são meigas, são curiosas, participativas, bastante empenhadas também, interessadas. Mas acho que também tenho, isto é um grupo, num grupo de vinte e cinco tem umas quatro ou cinco que têm mais dificuldades, acabam por ir um pouco na... tem que se ter um certo cuidado especial porque as outras abafam-nas, e não as deixam, às vezes, a gente reconhecer as suas capacidades, mas, de uma forma geral, é um grupo bastante dinâmico e empenhado.

E – Ok. E como são as interações nesse grupo de crianças?

P – Eles como já vêm há três anos, já se conhecem, maioritariamente, este ano entraram oito crianças novas, mas lá está, o grupo já estava um grupo coeso e muito, portanto, conheciam-se muito bem, não é(?!), desde os três anos, facilmente os outros entraram e deixaram-se... o grupo absorveu-os, e nem se sentiu a adaptação destas crianças muito, ao Jardim. Portanto, entre eles há uma boa interação... eu acho que também há muita interajuda, eles já se ajudam, já se conhecem, já sabem as suas dificuldades, já dizem “fulano faz isto”, “manda fazer àquele”, portanto, eles já se conhecem tão bem que acabam por... por eles próprios porque aí a pergunta é sobre se há interação.

E – Além das interações de ajuda mútua, surgem conflitos?

P – [...] é assim, há sempre, nestas idades eles gostam muito, muitas vezes recorrem à chamada queixinha, não é(!) para chamarem a atenção, é uma forma de chamar a atenção, gostar de contar o que o outro fez mal, o que aquele, sempre mais o que fez mal e nunca o que fez bem, raramente. Mas é um grupo que interage bem... é assim, eu não sei também, às vezes, portanto assim falar do grupo é assim, eles também foram habituados há muita... converso muito com eles e não dou azos também a que haja grande conflito, tento logo resolver as coisas em cima, não deixo para amanhã, marco muito as coisas negativas e falo com eles, tento resolver. Portanto, daí que eles já... acho que há uma certa interajuda, eles ajudam-se mutuamente e não há muito conflito. Eu não sinto, quando outras turmas falam “ai, eles são terríveis, eles batem, eles dão pontapés, eles...”, aqui não sinto essa agressão em termos de agressão física. Lá está, não quer dizer que às vezes não possa haver um certo conflito e também de... a título de, não só físico, que estas idades são mais, dadas ao físico, ao pontapé, à... mas, de um murro... é assim, eu como imponho muito regras não sei se eles também possam... comigo, na sala, no período que eu estou com eles não sinto essa agressividade. Depois às vezes chegam e dizem assim “olhe, fez assim, fez acolá”, é normal no recreio entre eles, são idades, eles estão-se a afirmar, pronto, mas, com intuito há, pronto, há assim aqui uma criança ou outra que nós temos que limar, falar com os pais, apercebemo-nos que eles têm alguma tendência para dominar a situação, gostam de ser líderes, liderar e, pronto. E a gente estando atentos... temos é que estar sempre muito, muito atentos. É isso que acho, não sei se respondi.

E – Tendem a, espontaneamente, interagir com as outras crianças, gostam de partilhar?

P – Não, eles já criaram aqui... há até bastantes que partilham muito coisas, mesmo que trazem de casa, coisas que, estou-me a lembrar de uma menina que ela é filha única, não sei se é porque também os pais a educam nesse sentido, ela traz e agora ultimamente, e nota-se muito mais este ano, não sei o que é, os cinco anos, lá está eles também fazem todos um processo de aprendizagem, portanto, aos três anos são egocêntricos, vivem para si, brincam sozinhos, não é(!) brincam ao... não brincam com, brincam ao lado de, eles estão ali a brincar. Agora não, eles já constroem coisas juntos, noto muita diferença, é assim, se vou comparar... a gente parece que esquece, já passaram três anos já não se lembra do grupo que tinha, portanto, isto é só a experiência que nos diz. Mas, comparando com a sala ao lado, que são crianças mais pequeninas, eu quando vou lá, tento lá ir dar um recado à colega, eu não consigo porque ela está constantemente a ser interrompida “Professora isto, Professora aquilo”, aqui ela vem, consegue-me dar o recado, porquê, eles já não necessitam de mim, portanto, eles já se entendem, eles já resolvem as coisas entre eles. Portanto, as idades, é um trabalho feito, é um percurso que vem sendo feito, quer dizer, eles já têm três anos de Jardim de Infância, já passaram todo esse percurso, o dela está a passar, noto a diferença nisto, não é(!) Portanto, há um trabalho feito, eles já conseguem resolver as coisas, muitas vezes, sozinhos. Quando não conseguem claro que eles falam comigo, e a gente tenta resolver, mas eu não imponho, eu acho que não imponho muito essa... eles já conseguem gerir as suas coisas entre eles e já... ou está a tentar um vir fazer às vezes uma... falar comigo, está a acontecer o outro estar a vir “eu já pedi desculpa, eu já pedi desculpa”, portanto, já conseguem ver onde é que erraram, pronto, mas sempre há situações que é necessário a nossa intervenção, lógico. Temos de estar sempre muito atentas, é sempre. Ainda ontem, hoje, foi ontem... ainda foi ontem que eu tive que interagir com um grupo porque também houve aí uma situação de conflito que, pronto, pontualmente tem que ser resolvida em grupo. Eu tento resolver sempre em grupo, o grupo é sempre sabedor das coisas para poder ajudar a resolver também esses conflitos e ao mesmo tempo fazendo aprendizagens, não é(!) Pronto, não sei.

E – Quantas crianças têm cinco anos?

P – Têm todos.

E – Toda a turma tem a mesma idade?

P – Todos... Têm porque é assim, uns fazem até 31 de dezembro, até 31 de dezembro são consideradas crianças de cinco anos. Eles já vão fazer seis até 31 de dezembro, neste momento têm seis e a fazer seis já, não é?! Porque eles têm, para entrar no 1º Ciclo têm que fazer seis até 15 de setembro, pronto. De maneira, eles fazem seis agora, até 31 de dezembro, portanto este é um grupo já com crianças mesmo já no limite...

E – Alguns já fizeram seis.

P – Alguns já fizeram seis. Muitos já fizeram seis.

E – E quais são as atividades que essas crianças de cinco e de seis anos, mais gostam aqui na escola?

P – É assim, atividades curriculares, na sala?

E – Na sala e fora dela.

P – Eles gostam muito... portanto, na sala gostam muito do dia, porque é assim, eu tenho, isto foi combinado com eles, eu planifico com eles no início do ano, que é para depois saberem. Portanto, isto tudo é sempre muito negociado com eles... os dias específicos de fazer alguma atividade e há uma atividade que é marcante no dia, não é?! Portanto, à segunda é Música, não quer dizer que não haja outras atividades, mas a mais marcante à segunda é Música, à terça é a Matemática e as experiências, estão-me sempre eles a lembrar, é o dia das experiências, à quarta é a Educação Física, à quinta é a hora da leitura, do conto, da exploração, ligada mais à Língua Portuguesa, como eles dizem, e à sexta-feira é o dia das artes, ou seja, do teatro, da dança, pronto, agora... expressão, umas expressões plásticas mais elaboradas que se pretendam fazer. Claro que eles como sabem essa... essa rotina, que foi implementada no início do ano e com quem nós falamos e falamos e implementamos, portanto, eles sabem, se for perguntar a eles qual é o dia que gostam mais, gostam do dia da ginástica.

E – Essa ginástica é com um professor específico?

P – Eu chamo-lhe ginástica... é comigo, à quarta. É assim, é comigo. De qualquer forma há outras atividades que eles gostam muito. Gostam de, se for... gostam de ir a [nome da escola sede do Agrupamento], também é à quarta-feira, não é todas as quartas, mas é uma vez por mês que temos a articulação vertical, com professores de lá, que estão disponíveis, que têm que estar contemplado no seu horário darem Educação Física, porque tem sempre, claro que é um espaço diferente, com materiais diferentes... Com a escola de meninos crescidos. Eles sabem.

E – É...?!

P – É. A Professora “M” que tem no seu horário já, portanto, foi contemplado à quarta-feira, não é só este Jardim, todos os Jardins de Infância lá vão lá, por isso é que nos calha só uma vez por mês. Portanto, há outros Jardins, roda, não é?! Por exemplo, esta quarta-feira vamos lá, e vamos ter, por exemplo, Educação Física temos sempre, e depois vamos rodando pelos outros departamentos, há o departamento de Matemática, Ciências e vamos à biblioteca. Ora, na maior parte das vezes temos na biblioteca porque é o que está mais disponível. Que nas outras áreas os professores não estão tão disponíveis. Também há alturas em que somos nós a levar atividades, já temos ido para lá nós fazer, em vez de ser a receber, também levamos. Ou contamos uma história nós, os meninos, a outras turmas do 2.º e 3.º Ciclo. Portanto, também gostam muito, só que como é só uma vez por mês, dantes era todas as semanas, esquecem um pouco. Mas adoram ir lá, adoram ir ao dia da... ir lá porque é... saem sala, saem da escola, materiais novos, professora nova. E acho que extracurricular, de tarde, gostam da Música. Agora não sei se eles vão responder que gostam da Música, o professor mudou. É, este professor, este ano que veio, até introduziu a flauta, eles estão a gostar muito da Música, mas mudou o professor, eles não me têm falado tanto da Música, não sei, neste momento não sei. Agora, gostam, se perguntar, se gostaram... acho que gostaram muito de trabalhar no projeto que estamos a desenvolver este ano. Agora, aqui nas áreas, portanto, isto em atividades acho que gostam muito da Educação Física, adoram, aliás lembram-me... porque muitas vezes é assim, se eventualmente, por qualquer motivo a gente isto, às vezes sofre alteração, as rotinas nem sempre... eles, enquanto não fazemos, nem que seja só ir lá tapar um buraco, eles não se calam... temos que ir porque vamos para aquele polivalente. Aqui na sala gostam muito da casinha, adoram a casinha, acho que adoram as construções... Agora, é evidente que eu acho que eles até gostam, mas repare, muitas vezes nós, para... eles vão desenvolvendo as competências e desenvolvem as competências, mas às vezes nós temos necessidade de dar um ou outro conteúdo que tem que ser um pouco imposto, é evidente que isto foi escolhido por eles, mas depois a escolha do conteúdo que vai ser trabalhado é meu, neste caso é do educador. Pronto, eu hoje, imaginemos na Música vou dar os sons altos e baixos, eu escolho o conteúdo a ser trabalhado, agora a forma como o trabalho é que tem que ser mais ou menos criativa, portanto isso tudo depende. Claro que há dias que eles adoraram o dia da Música ou o dia da... e que vamos trabalhar a Matemática, adoraram o jogo que fizemos na Matemática. Se for a outro dia, que não foi tão criativo e possivelmente nem gostaram tanto, não é?! Pronto, mas assim, gostar, gostar, das áreas, eles adoram ir para as áreas, pronto, de tarde, não é?! Qualquer área, adoram ir para as áreas. Claro que neste momento, nesta turma, eu também estou... sinto um pouco a pressão da ida para o 1.º Ciclo, e há conteúdos que eu quero desenvolver, que quero trabalhar com eles, que acho assim “pá, ainda não trabalhei bem aquilo com eles”, e ando mais pressionada um bocadinho. Mas, pronto, acho que respondi...

E – No tempo em sala de aula predominam os trabalhos, as atividades individuais, ou as atividades com os pares, em grupos?

P – É assim, não, predomina os com os grupos, é assim eu trabalho em grande... eu tenho uma forma, uma dinâmica de trabalhar, que também obedece a uma rotina, que eu passo a explicar essa rotina, que também eles adoram rotinas nessas idades, não é?! E a rotina é sempre, é sempre não, sofre alterações que eles mete-lhe uma... que vou já passar a explicar, que é, portanto, desde a entrada deles na sala de aula, que faz parte: é os bons dias, o marcar o calendário, o vermos que dia é hoje, o mês, o ano, ver se está o calendário do tempo, se está chuva, se está sol, como é que está o tempo, marcar as presenças, porque eles vão ali fazem o nome deles no quadro das presenças, depois eu tenho um livro onde faço o que me fazem, faço... chamo... vejo os meninos que faltam. Aliás eles agora já estão até... a estimativa, “Professora, falta a estimativa”, que é ver quantos faltam, que eles vão dando pistas e

depois... E depois vamos ver, no fim de eu contar, eu digo “faltam dois” e eles já conseguem contar para trás, e se são vinte e dois, faltam dois, então só estão vinte. Pronto, isto já foi, no fundo isto lá está, é Matemática, foi tão trabalhado que eles já conseguem fazer isto mecanicamente, não é?! Portanto, isso... de seguida eu trabalho em grande grupo, que é no tapete, o grande grupo, é a atividade, digamos, principal, que é aproveito a parte da manhã até à hora do lanche e se for a nível da história, trabalho a história, o que eu pretendo nesse dia dessa história, desenvolvemos... Entretanto, chega a hora do intervalo, o intervalo, tomam o leite, recreio e depois vimos concretizar, se for para... se há necessidade de fazer um registo eles, individualmente, vão fazer esse registo. Se for o registo de uma história, se foi o jogo de Matemática, nós vamos fazer a contagem individualmente ou em grupos. Entretanto, eles vão para as mesas concretizar o seu trabalho. Portanto, na parte da manhã é, digamos que, há uma intencionalidade. De tarde, também, tudo isto há sempre uma intencionalidade educativa, mas já é escolhas feitas por eles. Há uma escolha, eles vão para as áreas, eles colocam no calendário para onde querem ir, o seu nome, ali no registo das áreas, “eu quero ir para a casinha”, “eu quero ir...”, eles sabem quantos podem ir para a casinha, quantos podem ir para a área dos jogos, para a área das construções, para o conhecimento do mundo, porque temos isto dividido por áreas, a sala. De maneira que eles fazem escolhas porque depois essas escolhas são feitas, mas no fim vamos rever, que é pensar naquilo que fizeram, o que escolheram, porque escolheram, fazer uma avaliação do trabalho feito. Portanto, de tarde há uma escolha deles, digamos, não é?! Portanto, já não parte, já não depende de mim, a mim compete-me... o que é que eu muitas vezes faço(?!), portanto, compete-me estar com todos ao mesmo tempo, gerir, e aproveito, faço um grupo, portanto, como de manhã, eu senti que houve alguma dificuldade com alguns meninos em perceber a atividade que foi desenvolvida, de tarde vou fazer o reforço com essas crianças que eu vi que de manhã não estiveram tão bem e fico com esse grupinho. No dia seguinte fico com... aliás eu já lhe dei, eles têm número um, dois e três, que é mesas, e eu... ou então, se entretanto não há essa necessidade, eu trabalho “quem é, mesa número um, quem quer vir trabalhar comigo?”, vou trabalhar um jogo novo, até porque os jogos são apresentados e eu gosto de trabalhar sempre primeiro com eles para explicar como é que se desenvolve o jogo. E, portanto, é esse reforço e essa escolha feita por eles.

E – Ocorreu-me uma curiosidade: nesse espaço de autonomia, como é que eles se organizam para que não sobre-carreguem, numa ou noutra área?

P – Ah, porque é assim, eles ficam, eles sabem que não podem repetir o do dia anterior porque o nome deles ficou hoje, quinta-feira está ali colocado, o nome fica lá, amanhã, ele olha para ali, sabe que se esteve nas construções, não vai pedir construções outra vez. Se esteve na casinha, não vai pedir, tem que rodar pelas áreas todas ao longo da semana, ele vai rodando pelas áreas todas, é isso.

E – E nessa escolha, o grupo interfere, ou seja, acontece de um líder ou um grande amigo ir para uma das áreas, e os demais irem todos para aquela área também?

P – Sim, gostam, querem, tentam, só que muitas vezes não é possível porque já foi no dia anterior. Ai, mas se não for... ah, mas, entretanto, também não vão assim a correr para ali, à toa, por isso, é que muitas vezes não ((risos)), eles estão no centro, ali no tapete, vão por ordem. Ora, quando chega a altura daquele menino, amigo, querer ir, já foi ocupado, porque só podem ir quatro para a casinha, seis...

E – Há um critério, então, para cada área?

P – Claro. Há só, está lá, só cabe seis nas construções, no tapete... Nomes só cabem seis nomes.

E – Compreendi, esse é o limite, e eles o respeitam.

P – Pois, há um limite, eles sabem, só cabem lá, ora, olham, já estão lá os quatro nomes, já não cabe lá, então, tem que escolher outra área.

E – Vi que funcionava muito bem, mas não havia percebido o critério de organização.

P – É, é. Por isso é que eles chegam ali... “ah, eu também quero ir para a casinha” e eu respondo “não sei, vamos ver, vamos ver se quando chegar à tua vez se ela ainda está livre” ((risos)). Atenção que eu ponho quatro agora porque eles já têm cinco anos, aos três anos eu ponho seis, portanto, é aumentado, eu agora dou mais prioridade, por exemplo, a jogos de concentração, que é jogos de mesa, porque eles precisam de desenvolver outras... não é(!) porque nos três anos eu dou mais para as construções, a sala tem de ser disposta, a casinha ocupa mais de metade quase, da sala porque é onde eles... é o faz de conta. Agora nesta altura eles precisam também de brincar, mas há outro tipo de...

E – Compreendi. A sala de aula vai-se transformando enquanto espaço?

P – Enquanto espaço, sim. E eu mudo, e eu mudo ao longo do ano.

E – Percebes algo que as crianças não gostam na escola, tanto em sala de aula, quanto fora da sala de aula?

P – Fora, dentro. Olha, fora da aula, não gostam quando chove, não podem ir ao recreio... ah eles gostam também muito do recreio, adoram.

E – Gostam, é?

P – Adoram, eu há pouco esqueci-me de referenciar. Eles adoram ir ao recreio. Quando chove, a escola não está muito preparada para... não tem espaço, tem ali um espaço, mas é ocupado por os meninos do 1º Ciclo, mas depois, como há muita confusão não deixo ir para lá. Portanto quando chove eles ficam, para não estar dentro da sala sempre, fazem o intervalo, levam os joguinhos de construção, os materiais e vão até ali... e ficam no corredor, como é grande. E, pronto, podem interagir um pouquinho, para não ficar sempre metidos aqui dentro da sala, não é?!

E – Ficam só as crianças do Jardim?

P – Só, só o Jardim.

E – É uma forma de proteção?

P – Sim, sim. Porque não dá, o espaço é muito pequeno e eles se magoarem e correrem, não. Quando está bom, já têm a parte do recreio, dos baloiços e não sei quê que já é reservado para os primeiros, para a pré.

E – Então, o parquinho é uma reserva das crianças do pré-escolar?

P – É, eles sabem, de maneira que, eles estão lá, chegam os da pré e eles saem, já sabem, então... prioridade, não é?! Pronto, porque o espaço é pequeno, de maneira que eles também gostam muito e faz-lhes muita falta, não é?! Mas agora falou como... isto foi a propósito... isto era da pergunta anterior, não era?!

E – Era, da pergunta anterior, mas eu ia voltar a esse ponto do recreio ainda.

P – Estava a dizer...?

E – Do que é que não gostam, então, as crianças?

P – Ah, do que é que não gostam, é isso. Pois, não gostam quando chove, agora, de atividade, o que é que eu posso dizer(?!), é assim, se perguntar... não sei, tinham que ser eles a responder, não é(?!), vão ter que ser eles. Porque eu pergunto-lhes muitas vezes “gostaram?”, por exemplo, quando eu faço avaliação, tudo tem a ver muito com a forma como, muitas vezes, a atividade se desenrola. Se perguntar à sexta-feira, quando eu faço a avaliação à sexta-feira, das atividades que foram desenvolvidas durante a semana, “à segunda o que fizemos? À terça...”, “qual é a atividade que gostaram mais?”, eles depois tentam lembrar-se e dizem. Porque, ou porque foi... mais imposta ou porque não houve tão... não deu azos a tanto... a que eles interagissem tanto, ou porque a aula foi dada assim um pouco mais tipo aula, mais dirigida para absorver, portanto, nas idades deles, de facto, eles, tem que ser tudo muito mais lúdico, pelo jogo, pronto. Penso que será essa a parte... mas agora daquilo que eles mesmo não gostam, não sei dizer. É assim, concretamente, concretamente... da parte da tarde, portanto, não gostam quando chove porque não podem ir para o recreio, gostam... ali não gostam muito de estar naquela sala extra... da componente porque é muito pequenina porque têm que estar muito calados.

E – A sala...?

P – Da componente, que é pequenina, onde eles iam agora.

E – Onde tem a TV?!

P – Sim. Porque é muito pequena, é o espaço que há, mas isto é um defeito desta escola. Não contemplaram, não pensaram na escola enquanto ATL, quer dizer, ia ter uma componente social, aquela sala era uma sala destinada às educadoras. Em vez... conforme há a dos professores havia a dos educadores, não contemplaram...

E – Vocês perderam a sala então?

P – Mas também não faz sentido, não é?! Faz sentido estarmos todos juntos, não é(?!), isto é uma escola só. Agora, e ficou... não faz sentido porque é pequena, para tantas crianças. Chegam a estar ali, se fossem todas eram cinquenta crianças, sentadas naquele espaço a ver televisão, aquilo não é para verem televisão. Portanto, nem que queiram desenvolver ali atividades não tem espaço, portanto, ali não gostam de estar nesse espaço sentados.

E – E no fim ficou uma sala de ver televisão?

P – No fim ficou, agora, possivelmente podem... lá está, também vão brincar, às vezes um pouquinho, agora não sei o que até foram... foram brincar, podem brincar um bocadinho, mas como digo, são muitos e atropelam-se muito, não há espaço porque o espaço físico é muito fraco. Ali, portanto, também não gostam de estar ali. Aqui na sala o que é que eles menos gostam, sinceramente estou a pensar e estava a tentar lembrar-me e não...

E – Deixa, depois retomamos.

P – É, pode ser que entretanto me lembre, não é?!

E – Em relação aos espaços físicos da escola, quais são os espaços preferidos das crianças, além do recreio? Enquanto espaço físico, mesmo o parquinho, o *playground*, ou outros?

P – Eles adoram o recreio, é.

E – E tem algum outro?

P – Jogam no... também gostam...

E – A própria sala de aula?

P – Sim, gostam muito, gostam muito.

E – E porquê, o que há na sala de aula que a faz um espaço gostoso?

P – Não têm assim muito outros espaços aqui na escola que eles usem, o refeitório é... não gostam porque é barulho, é um bocado confusão, pronto. Quando devia ser, de facto, uma hora agradável, mas como são muitas crianças na mesma hora e tem que haver algum cuidado, eles... nós próprios temos dificuldades em conversar lá, portanto, penso que não devem gostar muito desse espaço. Aliás, eles manifestam-se onde é que há... quando vem sempre alguma queixa é de lá, da parte... “portaram-se mal na hora da refeição”, “atiraram comida pelo ar...”, é esses momentos que estão talvez menos acompanhados. Eu acho que é porque eles estão pouco acompanhados, é o espaço, é barulhento e depois estão pouco... mesmo, podia ser barulhento porque há muita criança a falar, mas estarem acompanhados.

E – Mas o que falta aí, “M”, é o olhar da educadora?

P – Ou de um adulto que eles sintam...

E – Mas há funcionárias.

P – Mas estão num vai e vem a servir pratos, não há um... a minha luta é que tivesse um adulto ou dois em cada mesa a comer com eles...

E – Para acompanhar.

P – Acompanhar e a comer com eles. E aí já era diferente. Eu quando estou lá, aquilo corre às mil maravilhas. Eles também sentem em mim já outro, outra...

E – E os teus meninos têm uma mesa separada ou eles se juntam aos outros?

P – Tem, tem a mesa um, a sala um e a sala dois, não. A sala um e a sala dois, tem mesas só... [...] mais ao fundo, é.

E – E há uma funcionária que os acompanhe? Só para eles?

P – Há, mas são poucas, portanto, é na hora do almoço... porque estão a servir ao mesmo tempo levantam o prato da sopa, depois servem o prato da comida, depois vai buscar o prato... naquele vai e vem não há aquela... precisar. Portanto, o que é que se vai exigir?! Vai-se “pouco barulho”, “estejam calados”, “silêncio”. Agora, as crianças, claro, naqueles momentos em que estão sozinhos eles tentam, lógico, eles são crianças, pequeninas, não é?! Então fazem os maiores disparates, não é?!

E – Essas crianças brincam e jogam aqui na escola?

P – Sim. Brincam.

E – Em que momentos, em que espaços?

P – Não é nessa altura, não é?!

E – Na altura do almoço, não?

P – É assim, se chover... não ((risos)), se chover, depois quando chove... é por isso que eu... É um problema porque os nossos governantes não pensam na escola como... o espaço que é dado para a escola é o pior, é aquele que ninguém quis construir lá um apartamento ou uma casa. Se repararmos, este dá sol no verão, no verão dá sol, que devia dar sombra, no inverno não dá sol que é um frio de rachar nos recreios. Entretanto construíram isto aqui que se vê, portanto, o que é que eu quero dizer(?!), é que se a escola, o espaço da escola fosse pensado como um espaço educativo, um espaço acolhedor, espaço onde a criança se sentisse bem, de certeza que não seria este espaço. Ora, o que é que acontece(?!), se chove a criança não tem como fazer recreio e é um direito que a criança tem, é o recreio, é precisa e é necessário. Ora, como quando chove não há espaço para... tem que... passam, se for preciso, meses dentro do espaço sala de aula. Por isso é que eles ficam excitados, ficam cansados e têm necessidade de fazer asneiras porque não deitaram fora as energias, não é?! Isso é compreensível. Só que o adulto também que está a tomar conta não consegue muitas vezes controlar a situação e depois acontece essa situação. Agora, eles brincam, quando não chove eles têm recreio, têm momentos de brincar sós, portanto, no recreio e podemos dizer também, tirando o recreio, brincam e depois na parte da componente, depois das 15h30 também há momentos que eles voltam a ir e brincam e fazem jogos e jogam à bola. Aliás, os do Jardim têm que esperar, quando toca, para entrar os do 1º Ciclo, eles ficam sempre mais dez minutinhos que nós deixamos sempre porque é quando eles ficam com outro espaço. O 1º Ciclo sai, deixa um espaço livre e eles ocupam-no com a bola e começam a jogar à bola. Por isso é que eu também vou muitas vezes com eles lá para trás, na hora... à quarta-feira, para o campo de futebol porque aí usamos o campo de futebol só para nós. Eles gostam muito de ir para o 1º Ciclo, se perguntar “é porque nós depois vamos ter o campo de futebol para nós” também. É, são espaços que eles começam... tomam conta, não é(?!), já são maiores, são andam mais sós, já não andam debaixo das saias da educadora, nem da auxiliar e então... Voltando à pergunta, se eles brincam, depois acho que eles também aqui dentro da sala brincam.

E – Nem precisei perguntar, você respondeu ((risos)).

P – Não é, eu acho que eles brincam porque quando fazem escolha de áreas, claro que eles têm regras nessa escolha, lógico, têm que ter, não é?! Porque eu não consigo ver-me sem regras numa sala e fazer como, dizer “vamos para as áreas” e depois cada um vai... depois aí é que há briga “porque eu fui a primeira, tu foste...”, aqui não há briga, é, a escolha está feita assim e eles sabem, pronto, regras. Portanto, eles brincam, vão para a casinha e brincam ao faz de conta, adoram. Eles brincam, vão para as construções, eles estão lá, eles vêm-me chamar “oh Professora anda ver o que eu fiz”. Brincaram, fizeram uma construção, vão para a plasticina, escolheram a plasticina, vêm mostrar “olha o que eu fiz”. Portanto, mesmo nos próprios... eles estão a brincar, estão a jogar.

E – Observei que ao finalizar ou terminar a atividade eles guardam todo o material.

P – Sim, guardam o material. Sim, o último... porque eles às vezes também fazem trocas, já, eles fazem trocas, chegam a uma altura que estão cansados “oh Professora, vou mudar de área” e mudam de área, mas têm que ir ali mudar o nome e pôr na área. Entretanto, eles, se pode ir para aquela vai, se não pode... como há alguma troca, isto vai havendo movimento e, portanto, e vão fazendo trocas.

E – Sempre foi permitido mudar de área ou só nessa altura do ano?

P – Não. Eu deixo mudar de área, mas se o menino foi cinco minutos para uma área e vem-me dizer que quer mudar de área, eu tenho de saber porquê, “então porquê?”, é assim, se foi para o jogo, tem que ao menos mostrar-me que fez algum jogo, não é(?!), “porque é que não queres ir para a casinha?”, pronto não quer ir para a casinha porque não gostou da... mas tem que arrumar o que desarrumou, o material que... pronto, eu só tenho que dizer assim “tu tiveste tempo para pensar naquilo que ias fazer?”. Sim, porque eles brincam têm que pensar, “eu vou fazer isto, ou vou fazer aquilo, o que é que brinquei”, “o que é que não brincaste?”, “quem era aquele”... portanto, eu vou, entretanto, eu vou fazer essas perguntas no final. E às vezes, depois às vezes quando não avalio, no final, nós não avaliamos, sim, porque às vezes a gente olha e diz “ih esqueci-me, já passou”, isto voa, eles “não avaliamos, oh Professora, não avaliamos”, que eles gostam de contar, às vezes não passa por todos, passa por alguns, não dá tempo para todos.

E – E além da plasticina, dos jogos, o que mais eles utilizam para brincar em sala de aula?

P – Eles usam, depois têm... geralmente a ver com... neste caso eles gostam muito de ir aqui para a mesa do capitão. Porquê?! Tem a ver com o projeto, criou este ano este, mas pode ser outro. Portanto, aqui neste caso agora ali tem aquele cantinho que eles gostam muito de ir fazer pesagens e havia outros materiais, os ímans, eles gostam de ir, que é a área das ciências, que eles têm ali, gostam de ir para o computador, só pode ir um, mas vão. Também mesmo assim, gostam de ir, apesar deles ouvirem muitas histórias, gostam de ir também para os livros, para a biblioteca, acho que é um espaço que eles às vezes estão recolhidos. Outras vezes gostam de ir dois ou três que é para... como não podem ir para a casinha que não cabem, só cabem quatro, vou ver, estão no sofá a brincar...

E – Um espaço substituto.

P – Substitui perfeitamente. Como tem um sofazito, eu reparo que eles não quiseram nada ir para lá ver livros, não, é para ir brincar, as mãezinhas, as... e estão ali, pronto. Tirando, depois têm as construções, têm, portanto, ali o canto do disfarce, mas isso está incluído ali na... gostam de pintura, mas eu a pintura, eu dantes estava aberto todas as semanas, todo o dia, todos os dias, este ano só pus... há alteração, só pus à quarta-feira porque era um gasto de tinta e de papel... por dia... era muito... passavam por ali de tarde e não dava, era muito então, agora, também já são mais crescidos, vão só à quarta-feira.

E – E também escolhem os que querem?

P – Sim, está lá a área da pintura.

P – A área da pintura, a área da casinha, das construções, jogos de mesa, da biblioteca, a área da escrita, a área da Matemática. Porque há jogos específicos, eu tenho a área das construções com puzzles, com enfiamentos, tem aqui os ímans, fazerem aqui um trabalho mais a nível...

E – Vejo que há muitos materiais entre cada área...

P – Mas depois são diferenciados, outros jogos estão diferenciados.

E – Foram escolhidos por você?

P – Sim.

E – Que critérios utilizou para escolher esse material belíssimo?

P – É assim, eu vou no início do ano, quase sempre faço uma compra no início do ano. Os pais participam... dão um donativo, pronto, porque senão, não conseguíamos comprar, não é?! E com esse donativo, eu tento melhorar o material didático. Porque nós não temos verba para isso, a verba que nos dão, não chega para material de desgaste. Claro, pergunta e há colegas que não usam, pois não sei como é que elas fazem, sinceramente não sei, eu não conseguiria, não sei como é que me ia ver... ia-me ver muito mal, mas é assim, estes jogos são muito bons. Eles são bons, quer dizer, ajudam a criança a desenvolver... Porque muitas vezes nós não conseguimos, quer dizer, fazer tudo, o educador não consegue fazer materiais, nós não temos tempo, ou estamos com eles ou estamos a fazer materiais. E então, às burocracias e reuniões e não sei o quê, podia ser para isso, não dá. E os materiais que fazemos, que já fazemos alguns, são materiais fracos, que ao fim de manusearem uma ou duas vezes estão todos rotos, não é?! Eu tento usar materiais duradouros.

E – E os materiais, o pátio, “M”, acredita que são suficientes, os dois baloiços...?

P – Não, não, é muito pouco. Não, o material do recreio é muito pequeno, é por isso que eles, aquilo é... e é pequenino, é muito pequenino. Na hora do recreio, quando estão todos, o Jardim de Infância fica confinado a um quadradinho de não sei quantos metros quadrados porque, entretanto o 1º Ciclo está, que são muitos, uns ocupam o campo de futebol, que é sempre com a bola, depois há um ou outro também que ficam ali, portanto, os nossos, os do Jardim de Infância, recolhem porque sentem-se menos protegidos, não é(?!), porque são pequenos. Aliás, as funcionárias nem os deixam muito sair porque têm receio e ficam ali confinados, portanto, o espaço exterior é muito pouco. Nós já pensamos em fazer, alternar, mas quando?! Às 10h00 e depois vinham às 10h30?! Mas depois também há outra parte do

intervalo que não coincide, por exemplo, também é muito importante para o docente estar aquele bocadinho com os outros colegas porque aí, muitas vezes, trocam-se ideias, ainda há alturas que se aproveita, quando alguém quer vir falar com os professores, é nessa hora. Portanto, é um ponto de reunião importante, portanto é importante que coincidam os recreios porque nós estamos no mesmo espaço e temos que saber... as coisas têm que passar por todos.

E – Sim...

P – Eles brincam mais com meninos da sua sala, não brincam com o 1º Ciclo. Não porque os espaços estão... ninguém... é assim, as auxiliares não deixam eles irem para a zona do 1º Ciclo, não é, estão ali no espaço deles. Agora, eles procuram outros colegas da outra sala, conhecem-se muito bem. Claro, entre idades, por exemplo, os meninos daqui já vão buscar os mais velhos dali. É, pronto, brincam, brincam muito e conhecem-se muito bem, conhecem-se bem. E como há momentos também comuns, como nós trabalhamos as duas em momentos comuns, nós as duas planeamos as coisas e o nosso projeto tenta ser sempre o mesmo, o nosso projeto, o projeto pedagógico que nós desenvolvemos com os meninos é sempre... Vamos ao encontro as duas, claro que cada uma segue o seu caminho, porque isto, não podemos traçar... Depois depende do grupo, mas eles brincam, brincam, brincam uns com os outros aqui na sala.

E – Quando brincam buscam colegas ou predomina uma brincadeira individual?

P – Não. Não gostam muito de brincar sozinhos. [...] escolhem um companheiro, escolhem um companheiro. E têm as suas afinidades.

E – E interagem em brincadeiras conjuntas, meninas e meninos?

P – Sim, sim, interagem muito bem, interagem, mas eles são é, portanto, eles procuram aquele colega, que é normal, que há uma certa empatia e que há afinidades um com o outro, se estiverem ali, muitas vezes, eu estou atenta e vejo se houver uma criança, uma ou outra criança que há, são crianças que devido a alguma problemática, que têm mais dificuldades e se estiver lá uma criança que gosta de liderar, não escolhe aquele o elo mais fraco como líder, para brincar com eles, tentam sempre ir buscar outro. E depois aí compete a nós estar atentos e dizer “olha, porque não vais ou não pedes ou... ou não queres fazer?”.

E – Observas alguma criança que fica de fora sempre, que nunca é convidada ou geralmente não é convidada?

P – Não, não. Eles metem-se, não há nenhum que fique de fora, até o meu “P5”, com as limitações que ele tem, interage muito bem, é verdade. Então a brincar eles adoram-no, é, porque ele é muito bom a brincar, é. Apesar das dificuldades que ele tem... se fossemos, por exemplo, a fazer grupos, quando fazemos grupos na Educação Física para, por grupos, para fazer um jogo e que vai haver vencedores e vencidos, eles aí escolhem os mais fortes.

E – Ah...

P – Ah, claro. Aí eles escolhem, eles já sabem, se aquela equipa é para ganhar, então eles sabem muito bem ((risos)).

E – É a sério.

P – É a sério, é a sério, agora aqui não, não. Há crianças é que se isolam mais do que outras, não é?! Tenho aqui um menino (“O⁵”)que brinca, gosta muito de brincar só, brinca só, gosta de... fala sozinho, brinca para lá sozinho, mas como ali não há... no recreio, corre, brinca sozinho, fala sozinho, é. Brinca muito sozinho, é. Mas isso já é uma característica dele e, portanto, e nota-se, pronto, já temos vindo a falar com os pais sobre esse comportamento e outros porque isola-se e ao mesmo tempo também se evade da sala, não é?! Portanto, isso já, ele próprio, de vez em quando, vai para a lua ((risos)).

E – Em relação aos conflitos no espaço da sala de aula, eles ocorrem? E nos demais espaços da escola? A que estão relacionados, como surgem esses conflitos? E depois, como são resolvidos, qual é a interferência da educadora nessas situações?

P – Bom, na sala, claro que todas as crianças têm os seus conflitos, não é?! Em sala de aula e sendo sala de atividades, não acontecem muitos conflitos, os conflitos acontecem mais quando as crianças não têm muito que fazer, em sala de aula, eles geralmente estão nas atividades e como estão ocupados... e, portanto, e também são crianças, como este grupo, que já se vêm conhecendo há alguns anos, eles já estão habituados a partilhar, portanto, isso acontece mais numa fase inicial em que eles vêm para o Jardim de Infância, acham que tudo é seu e então o conflito começa pela partilha. O meu grupo está habituado a partilhar, a trocar as coisas e não encontro, não sinto, nem há assim muita necessidade da minha intervenção. Quando isso acontece, de facto, alguma criança me chama ou que eu vejo logo intervenho na altura e só pergunto “então, como é que é, vamos resolver” e eles já sabem como resolver... e falam e conversam e chegam, portanto, não há necessidade de uma... Acontecem mais fora, de facto, fora do espaço de sala, nos recreios, noutras atividades, onde às vezes as próprias crianças me vêm contar, ou os adultos, na componente social acontecem muitas situações, em que me vêm contar para que eu intervenha. Portanto, nessa altura, conversamos sempre em conjunto, geralmente, quando diz respeito ao grupo eu chamo à atenção, falamos em grupo, aliás, eu costumo dizer que tudo o que se passa é da nossa responsabilidade, é de todos, estamos todos envolvidos, gostamos todos de ajudar a resolver. E, portanto, há sempre uma assembleia, costumo dizer que criamos ali sempre uma assembleia, onde as crianças, ponho as crianças a pensar como resolver o que é que pensam, o que é que acham, o que devemos fazer, vão dando achegas e chegamos muitas vezes, acabamos por chegar àquilo que queremos que é que eles consigam resolver o conflito. E também, no futuro, não possa vir a acontecer, não é?! Pronto, essa é uma situação que tentamos sempre na sala resolver. Claro que há outro tipo de conflitos que requerem alguma subtilidade da minha parte, e aí, claro, falo sozinha com a criança em causa e tentamos resolver e aí, quando eu tenho que falar sozinha com a criança os pais também têm de ser conhecedores. Portanto, se for uma situação de conflito entre eles, não tem necessidade e nós resolvemos na sala, se eu tiver que falar com alguma criança em particular é porque a coisa já não é tão do grupo e aí eu também tenho necessidade de falar com a família e peço sempre muita colaboração na família. Aliás, aqui há tempos aconteceu uma situação do género, em que uma criança agrediu mesmo outra, e a agressão foi marcante, daí que depois de conversarmos, eu tive necessidade de falar com as mães de umas e doutras, pronto. E a coisa, pronto, estamos atentas, foi como eu disse, estamos sempre atentas porque há uma criança no grupo que de facto gosta de liderar e como gosta de liderar, sempre tenta ser, impor a sua vontade e, no início, portanto, ela é o primeiro ano, isto é preciso dizer, que é o primeiro ano que está comigo no Jardim de Infância e nota-se, portanto, como não vem com, não foram introduzidas desde os três anos as regras, o

partilhar, o saber estar, portanto, embora ela tenha cinco anos, acaba por estar a aprender tudo um pouco rápido, quer dizer, acaba por, as situações vão surgindo e têm que ser resolvidas na hora e pronto. E, mas pronto, acho que é sempre tudo muito pacífico e tem dado bons resultados. Eu trabalho muito com as famílias, sempre que há situações, porque podem não ser só o conflito, portanto, aqui fala do conflito turma, entre eles, mas eles próprios também podem entrar em conflito com eles próprios e com as rotinas e com o trabalho que é desenvolvido e terem... portanto, isso já é um conflito deles, um conflito, não sei se a seguir fala nessa parte, mas... porque muitas vezes o conflito, porque se quiser escuso de estar aqui a adiantar.

E – Essa agressão mais séria que aconteceu num determinado momento de conflito, foi agressão física? Elas são frequentes? Que comportamentos predominam quando as crianças se desentendem?

P – Aqui só aconteceu uma vez. Este ano, comigo. Pronto, lá está, como eu disse, essa criança (P3♀6G2) a primeira vez que vem, pronto, já me tinha apercebido que, de facto, ela gosta de ser sempre a primeira em tudo, é uma criança bastante inteligente e gosta muito de me agradar, pronto, e então, na sala de aula ela quer ser sempre a primeira, pronto. Aos poucos ela foi aprendendo que não basta só ser a primeira a... a apreender as coisas, a captar, não, é preciso ser a primeira, então, vamos fazer de ser sempre a primeira em tudo porque eu gosto de todos por igual, passo essa, gosto de todos por igual, não vou-me agradar mais de um ou doutro, só porque... não, para mim são todos iguais, eu tenho que estar atenta a todos. E essa criança tentava sempre isto, aos poucos apercebi-me, fui trabalhando, trabalhando com a mãe, que é a mais próxima, que vem mais à escola, a mãe também já se apercebeu. [...] como é uma menina muito viva, sempre muito atenta, muito perspicaz, portanto, aquilo no início, é assim os pais, no início acham muita graça, ficam siderados com aquilo, vidrados e acham o máximo e depois a irmã também, por sua vez já é uma pessoa... portanto, são três adultos... ela acha-se um reizinho na casa. Ora, quando vem para o Jardim, ela também tenta fazer a mesma coisa, ora, os pais também não se apercebem muitas vezes em casa que isto pode vir a prejudicá-la, não é?! Porque ela até acabava por passar por cima da irmã, portanto, aqui na escola acabou por acontecer isso um pouquinho e eu então tive necessidade de falar com a mãe, dizer... e ela então começou-se a aperceber, “de facto é verdade, ela quando estamos a comer não deixa ninguém falar e faz birra”, pronto, começamos então a trabalhar e a dizer que tem que esperar pela vez dela e a mãe começou a notar que era verdade... [...] a criança acabou por se sentir sempre a melhor e isso depois, quando contrariada por outra criança que também gostava de ser líder, ela agrediu fisicamente, arranhou mesmo... E daí a necessidade de falar com um, com outro, explicar, portanto, nunca mais voltou a acontecer a agressão, embora acontecesse outras situações também de querer passar, mas agressão física nunca mais aconteceu. Ainda hoje aconteceu uma situaçãozinha do género, ela passou à frente, gostava de ser sempre ela a passar à frente do comboio. Quer dizer, são sempre coisas pequenas que para nós não são porque nós temos que sempre estar atentos a estes pequeninos conflitos, que surgem porque passamos uma borrachinha, apagamos tudo, deixamos passar em branco e as coisas têm que ser resolvidas na hora e é isso que eu faço na sala. É sempre qualquer coisa resolvo, quer seja passada na sala ou extra sala, noutras, noutros espaços, não é?! As crianças vêm-me contar e é sempre um motivo para conversar e para...

E – E a participação das outras crianças?

P – Ah, eles dão achegas também e os outros colegas falam.

E – Dão achegas?

P – Dão achegas, quando vemos, “acham bem? O que é que acham? O que é vocês acham? Acham que...”, e eles vão dizendo “não, é mau”, “mas porquê?”, “por isto, por aquilo”, “então o que é que devemos fazer?”, claro que eles às vezes são mauzinhos, eles querem logo é “vamos por, vai ficar a pensar, ficar a pensar na asneira que fez”, “sim, mas sem pensar”, claro, eu tento sempre, é que eles são terríveis, eles tentam sempre, eles querem é logo penalizar, que as crianças, por si, é, é uma característica, os meninos gostam muito que os outros...

E – Dizes que as crianças têm uma intervenção de caráter punitivo?

P – É.

E – Tomam partido quando há um desentendimento entre os colegas?

P – Não. São muito corretos, é verdade, eles dizem mesmo... porque muitas vezes eu não sei como aconteceu, então eu ouço um, ouço outro, primeiro ouço as partes, os dois, neste caso, se for entre um e outro, “como foi? Conta a tua versão”, depois “como foi? Conta a tua versão”, entretanto eles dizem “não, não foi assim”, então eu ouço outro e ouço outro e ouço outro, ouço, se entretanto, veio de fora, de um adulto que veio de fora que me conte “oh Professora, eles fizeram isto”, outro... ainda foi no outro dia, na hora do refeitório tive que... foram cinco meninos que atiraram com carne pelo chão, andaram aos pontapés e não sabia... nenhum... com certeza nenhuma até sabia de quem era, portanto, não foram, não foram, acabaram por ficar todos, os quatro sem recreio porque, pronto. Foram penalizados os quatro ao mesmo tempo e então, eu... elas sempre me vêm dizer como foi, como não foi, quem viu, quem não viu, eles explicam. É uma coisa que eu ensino sempre aos meus meninos e que faço sempre disto, porque eu sou assim e se há coisa que eu lhes digo sempre, é assumir sempre as verdades, digam, apesar de eles serem pequeninos, que eles já mentem, não é(?!), omitem a verdade com receio de serem punidos ou de serem chamados à atenção, eles não gostam que os chame à atenção, gostam sempre de... pronto, já sentem um pouco disso e então eu digo sempre “vamos dizer a verdade”. Ensino-os um pouco e isso e eles tentam ser sempre muito corretos, mesmo as outras crianças que estão a dar achegas dizem a verdade, “quem é que foi?”, “ai eu acho que foi aquele”, mas “porquê”, pergunto sempre “mas porque é que tu achas?”, “porque é que vocês acham?”, e eles dizem, eles descrevem à maneira deles, sempre muito bem, eles conseguem ser muito, muito, muito verdadeiros. Porque é uma das coisas que eu faço muita questão é que eles, na verdade, sempre converso muito com eles, falo muito com eles, e eles vão-se apercebendo aos pouquinhos o que é de facto podermos fazer uma avaliação dos comportamentos dos outros, não é?! Sem estar sempre a punir, punir porque podemos dar outras... Pronto, e eles às vezes, têm dado outras achegas, mas geralmente tentam sempre “vai ficar a pensar, tem de ficar a pensar”. Bom.

E – E em relação ao bullying, há essa prática na tua turma?

P – Eu não sinto, a não ser... eu não sinto isso, a não ser que me digam esta situação desta criança que veio no início e que veio este ano e que aos poucos tem melhorado o comportamento em querer, mas não há, pronto, que chegava no fundo, eu própria disse à mãe “se não for combatida agora, agora nesta idade, com o crescimento é meio caminho andado para, chegando a idades mais avançadas, ela exercer...” porque quer ser a melhor, ela não gosta que ninguém a afronte, porque ela não gosta de ser ultrapassada, em nada, mas

principalmente, ou quer seja numa fila, quer seja a responder, quer seja... quer ser sempre a melhor aos olhos do adulto, aos olhos do adulto, poderá vir a ser uma criança, porque quer sempre... e ela é uma miúda que se apercebe rapidamente das coisas, portanto, aos poucos temos e então, a mãe tem tentado em casa, de facto, foi o que eu disse e a irmã, apesar de ser mais velha tem o espaço dela e ela tem o espaço dela, cada um tem o seu espaço. E eu também lhe tenho dado um bocado para trás, não deixo... aliás, tento sempre não premiá-la, isto é, mesmo que ela faça bem as coisas, não tento dar muito valor ao... porque, ela isso, já ela própria tem uma autoestima muito, muito grande e, tenho, deixei um pouco de, “sim, está bem”, mas não faço... porque às vezes apetece-me dizer “que maravilha”, apetece-me dizer a ela que ela faz as coisas tão bem, mas não digo, digo “está bem, muito bem”, mas não valorizo muito. E há outro caso que também na altura falamos... que isto aconteceu mais com essa criança no início porque também ela exercia uma certa pressão... engraçado que eu não me apercebia, com as colegas, elas queixavam-se, mas eu nunca vi ela fazer... que também deste conta no recreio, aquela menina... [...] no início, portanto, eu nunca vi, só alguém se queixava e quando eu ia falar com ela, ela desatava a chorar, “P2♀5G2” porque estás a chorar?”, “porque tenho aqui no olho...”, não é?! Mas ela exercia, cheguei também a falar com a mãe, “vamos ver como é que é”, porque ela exercia uma pressão, mas não era agressão física, não era agressão física, era mais de palavra, ou “não gosto de ti”, ou “não te empresto isto”, ou convencer as outras a não emprestar ou a não ser “minha amiga no recreio”, ou “não deixar brincar comigo”, portanto, era assim no início. Isto, já o ano passado foi melhorando, este ano não tenho tido, sentido muito essa necessidade porque, quer dizer, não havia... as crianças não me vêm contar, portanto, é porque as coisas estão a... normalizaram. Mas senti logo muito cedo essa situação. Agora, de resto não vejo assim muito dentro do grupo.

E – E mesmo não tendo, assim, observado a prática de bullying na turma, como é que entendes o bullying, “M”?

P – É assim, eu... eu sou muito leiga nestas coisas... porquê?! Porque nunca lidei muito bem, ou melhor nunca tive oportunidade de ver situações dessas, mas eu... se me acontecesse, se eu lidasse com situações... para já, acho isso horrível, não é(?!), acho horrível, é uma situação, quer dizer, eles começam, de facto, desde pequeninos, por isso é que nós temos de estar sempre muito atentos, muito atentos, a ver os comportamentos deles e, costumamos dizer nós estamos sempre com sete olhos, como se costuma dizer aqui, nós dizemos sete olhos, sempre a ver como é que as coisas vão desenvolvendo, não é(?!), a relação entre eles, porque muitas vezes, não é só na escola, claro que na escola é onde eles mais se... mas nós temos situações, muitas vezes na escola não acontece, mas acontece em casa, não é?! Porque eu tenho situações aqui também de alguns meninos, não é em relação a isso, mas situações em que os pais dizem “eles são ótimos, eles têm um comportamento...” e em casa são uns diabinhos e a mãe diz “ai eu prefiro então que seja em casa do que seja escola”. Mas é verdade, tenho aqui situações na escola que eu tenho... que eu ainda em três anos eu nunca, àquele menino, que é o “M”, eu nunca chamei à atenção, ao “M” e a mãe diz que em casa ele é traquina, que é malandro, mas muito malandro, mesmo, é verdade. Eu “quem diria?!”, não é?! Portanto, e ao contrário, portanto, as crianças têm que ter sempre o seu momento, não é(?!), nalgum lado porque não vamos aqui talhá-los como se fossem esculturas. Agora, penso que essa história depois vai-se desenvolvendo se não for bem... portanto, acho que a escola pode ajudar, mas a família tem que ser muito chamada muito à atenção porque é assim, eles na escola conseguem-se... se nós conseguíssemos resolver todos os problemas na escola, maravilha, mas não conseguimos. Portanto, esses casos... têm que ser, acho que têm que ser chamadas as famílias à responsabilidade e trabalhar muito com as famílias. Acho que a escola é que tem que trabalhar muito com as famílias, e estes casos são, quando acontece isto, acho

que são casos muito complicados, a própria criança já não está bem, o adolescente, não é?! Agora pergunta, como é que lidava?!

E – Qual a tua compreensão do bullying?...

P – Eu compreendo... é assim, não aceito, não acho que nada leve à agressão, mas temos que ir ver porque é que chegamos a este ponto, não é?! Porque é que aquela criança chegou ao ponto de não querer ir para a escola, porque tem medo ou porque vai ser agredida ou porque fulano exerce... eu com os meus filhos, eu eduquei-os sempre a eles não terem receio de dizer as coisas, falarem e, por exemplo, porque há uma altura, na idade deles, por exemplo, na escola do 1º Ciclo, que se nota, por volta do 2º ano, em que, mas isso faz parte do crescimento, em que eles criam grupos de amigos, principalmente as meninas e começam a fazer grupos e a dizer “não gostes daquela, não brinques com aquela”, então a minha filha quando vinha para casa dizer essas coisas, eu dizia “oh, filha, resolve essas coisas. Tu chegas junto, falas, tu não...”, quer dizer, isto acontece um pouco, eles vão... nas crianças frágeis, o bullying acontece sempre do mais forte para o mais fraco, não é?! Portanto, essa criança mais frágil, eles sentiram nela essa fragilidade e com certeza, portanto... os pais, acho que em casa podem ajudar a criança, não sei, acho que é tão complicado, eu não sei muito bem. Agora, não aceito, isso não é aceitável, não é(?!), numa escola, mas como é que eu lidava com situações dessas, eu lá sei, eu era sempre a família que estava por trás, tinha que ser trabalhada, antes de mais é a família.

E – Na tua turma não ocorrem muitas queixas em relação aos colegas.

P – Não, nem tanto, não. Na minha turma, as queixas que me vêm são mais de conflito de que se portou mal, fez barulho no refeitório, falaram muito alto, portaram-se mal, aqui... Agora, entre eles, conflito entre eles não há muito.

E – Disputa por algum material, por algum espaço?

P – Não, não. Eles sabem partilhar. É. Eles estão habituados, já em sala de aula, nas áreas, eles sabem, muitas vezes, pronto, quando são novinhos fazem muito sozinhos, aos poucos começam a criar entre pares, a ter as suas simpatias e... mas também como eles rodam muito, eles habitua-se, como eles, dissemos atrás, eles passam pelas áreas, eles... e não estão sempre os mesmos. Claro que eles às vezes escolhem os seus amigos, isso também é normal, não é?!

E – Sim. E por falar em sala de aula, como você organiza o espaço?

P – Pronto, é assim, no início do ano, mediante o grupo que eu vou ter. Se tenho um grupo de três, quatro ou cinco eu adapto a sala ao grupo que eu vou ter e mediante a sala que eu tenha. Se for um grupo de três anos, eu tento dar sempre mais espaço às áreas... às áreas onde a criança vai brincar mais, juntamente com os outros, a área do faz de conta, está numa idade de se afirmar, de criar grupos, de criar laços e precisa de espaço e de criar e tem que ser áreas onde caibam mais colegas. Com grupos maiores, com mais idade, neste caso os cinco concretamente, tenho grupo de cinco, seis anos, eu tento sempre dar mais espaço às áreas repousantes, não é (?!) porque eles precisam de... desenvolver competências, e então têm que estar concentrados ou a fazer um jogo ou um puzzle e, portanto, já... existem na mesma a área da casinha, que eles gostam muito, e a área das construções, mas são áreas barulhentas por si, são áreas onde há mais trabalho, tento sempre pô-las, as áreas de maior barulho num espaço, e

as áreas mais repousantes noutro espaço. Ou seja, as áreas de jogos de mesa, que é onde eles se concentram e a biblioteca, os livros, o computador, portanto, num outro espaço na sala, também a parte de onde vão trabalhar nas mesas, também com luz, tento sempre expô-las mais à luz, não tão recolhidas. Depois, é assim, ao longo do ano eu vou mudando.

E – Sim! Vai mudando.

P – Vou mudando, é. Vou mudando mediante a... no início sou capaz de dar mais... ficar uma área mais larga, depois aos poucos vou apertando, criando outros espaços, porque depois também vão surgindo outras coisas com o projeto porque eu trabalho em pedagogia de projeto. E ao longo do ano, o projeto vai dando voz e há necessidade muitas vezes de criar outros espaços e outras coisas que se criam na sala, que é o caso este ano, foi lá a nau que ocupou aquele espaço todo que fica a sala um bocado mais apertada.

E – E no momento como estão dispostas as mesas e as cadeiras na sala?

P – No início está tudo muito frio, a sala muito fria, pouco material, não há nada nas paredes, no início eu distribuo a sala... fica sempre, é construções, casinha, mesas, gosto de ter mesa e cadeira para todos se sentarem. Sei que há colegas que não têm, mas eu gosto de ter porque eu gosto de trabalhar com todos ao mesmo tempo. É assim, embora eu trabalhe com um pequeno grupo, mas há alturas em que eu preciso de trabalhar com todos ao mesmo tempo. Embora os grupos sejam, neste caso o meu, não é um grupo homogêneo, mas porque tem meninos condicionais que vão ficar mais um ano, mas eles já vão fazendo, apesar de não... o grau de exigência não ser o mesmo, há alturas em que eu explico para todos um trabalho que eles vão desenvolver e ouvem todos, se estivermos a ouvir uma música e se quisermos que eles escrevam aquela música que estão a ouvir, eles estão todos a ouvir, uns sentem de uma maneira, outros sentem de outra,... [...] eu gosto de mesas para todos, portanto, tem a área das mesas, onde se vão sentar, tem a casinha, tem as construções e tem os jogos.

E – São quantos em cada mesa?

P – Oito, oito, sete, depende, é.

E – Penso que já comentamos sobre como você organiza...

P – É, organizo por grupos porque depois há alturas em que eu digo “grupo número um, dois e três”, são três mesas, três grupos grandes. Neste caso porque cabem. No grupo três, neste caso, este ano são os condicionais porque um trabalho que eu faço já mais no final deste período com os do primeiro é a... chamamos nós a propedêutica, que é uma preparação para irem para o 1º Ciclo. Claro que eu vou só trabalhar com aquelas duas mesas que são os que vão para o 1º Ciclo, não tem necessidade de estar a trabalhar com os outros, uma vez que... eles ainda não vão estar a forçar uma situação que, embora eles façam, mas não vou exigir e pedir a eles que sejam tão perfeitos no recorte, na colagem, na motricidade fina, porque é isso que se pede muito, não é(?!), nós tentamos sempre fazer aquilo que o 1.º Ciclo nos pede, que eles vão assim...

E – A disposição, ou melhor, onde as crianças sentam e essa organização das mesas, tem relação com a idade dessas crianças.

P – É, tem, sim. E se tivesse um grupo de três, quatro e cinco, iria colocar a mesa dos três, a mesa dos quatro e a mesa dos cinco anos porque às vezes os grupos têm as três idades. A Prof.^a “E” tem ali as três idades, a “E”, por exemplo. E tem por cores, por exemplo, ela tem o grupo por cores, eu dei-lhe número, um, dois e três. Mas o um e o dois é só porque quando eu digo “a mesa número um ainda não fez”, pronto, às vezes não fazem todos ao mesmo tempo “mesa número um”, “o um não fez”, “quem é que vai trabalhar para a nau? Vai ser a mesa número um”, ou a dois, no outro dia.

E – Tem relação a mesa um, dois e três, com habilidades, competências...?

P – Não, não tem, foi aleatoriamente.

E – Ah...

P – É, foi, foi. No início aquele grupo sentou-se ali e depois ficou ali também ficou, o único que então eu ajustei... no início ficaram todos, depois eu fui ajustando. No início eles sentam-se...

E – Ajustou segundo que critério?

P – O um e o dois não, porque eles são da mesma idade e vão todos para... mas o três sim porque o três, como eram precisamente sete que não vão para o .º Ciclo, fica uma mesa só dos condicionais, pronto. Ajustou assim, calhou, pronto, deu bem, senão não havia problema. Porque não vou criar grupos, não, até tento sempre fazer. Tento sempre, que a gente vai conhecendo, meter aqueles meninos com mais dificuldade no grupo que... tento sempre espalhá-los.

E – Eles pedem para mudar de lugar?

P – Não, nunca, mesmo no tapete, estão sempre no mesmo lugar. É. Porque era uma briga, nunca sabiam onde se sentavam, corriam para se sentar, pronto, é assim, a gente vai arranjando estratégias que evitem o conflito.

E – [...] no tapete já têm o lugar deles?

P – Têm, têm, é sempre o mesmo lugar.

E – Por isso é que é tão assim fácil quando chegam...?

P – É. No início eles sentam-se e depois disso eu já mudei muitas vezes porque eu começo a ver aqueles dois não ficam bem porque estão sempre a pegar-se ou a perturbarem e então, aos poucos eu “olha, como é? Vamos ter que mudar”, “oh Professora põe aqui, que aqui eu não falo, o outro não falo”, eles já vão dando sugestões. Portanto, equilibra e fica, até encontrar assim... E eles habituam-se e sabem que é sempre o mesmo lugar, pronto, não há corrida para o lugar porque senão havia corrida, queriam todos ficar à minha beira, depois tínhamos que estar sempre a trocar e sempre a mudar, não, criei assim.

E – Em relação a não ter a mesa da professora, como é?

P – Ai, eu pego... é assim, eu gosto de... o tapete, como falei aí na área, é o tapete do grande grupo, é o tapete de reflexão, nós sentamos, onde conversamos, é o nosso encontro. A mesa serve para trabalho, a mesa é de trabalho. De história, de tu a tu é no tapete, a conversa é sempre no tapete, estamos mais próximos, estamos mais unidos, é como fosse uma assembleia. Tapete é onde nós sentamos, onde conversamos, onde ouvimos a história, onde tiramos dúvidas, onde ralhamos, onde tudo. A mesa é trabalho. Eu sento junto deles, claro que numa fase, às vezes quando estou com uma roupa mais adequada, eu até sento com eles ((risos)), quando..., até posso sentar com eles, mas há alturas que a gente “ai, já dói aqui”. E então sento-me ao lado deles na cadeira, por isso é que eu estou na cadeira, não é?! É. Mas de resto, não dá, a secretária não, não preciso. Eu tento sempre sentar, às vezes está ali uma mesinha ao lado, aquela mesa de apoio deles, é onde eu ponho lá alguma coisa, tenho o meu material sempre em cima de um armário, onde está o meu lápis, as minhas coisas, que eu tenho acesso, o furador, no armário, vou buscando e vou trabalhando... quando preciso fazer estou com eles e vou fazendo, é. Não tenho necessidade, nestas idades não se justifica, nem em nenhuma, acho eu, não sei, mas, pronto.

E – Já conversamos sobre as rotinas. Faltou dizer alguma coisa em relação à rotina, aquilo que predomina e que acontece dia após dia na tua sala de aula?

P – Não sei, nós atrás já falamos nas rotinas.

E – Já.

P – As rotinas são muito importantes nesta idade. Quer na sala, quer em casa, o que eu tento sempre passar aos pais. É assim, eu nas reuniões de pais... ao longo destes três anos que vou estando com eles, eu acho que lhes vou passando um pouquinho daquilo... ajudar, não é?! Porque eles no início, eles vêm e os pais não sabem muitas vezes como lidar com eles, e então, eu digo-lhes, por exemplo, eles chegam sempre muito tarde porque tentam, aos poucos eles, os meus meninos nunca me chegam tarde, eu não me queixo dos meus meninos que vêm tarde. Porque eles chegam uma vez, duas, à terceira vez eu estou no portão a falar com os pais. E aí é que faz a diferença porque os próprios pais começam-me a conhecer e a saber que comigo não dá para chegar tarde porque estão a levar um ralhete logo ao terceiro dia. Portanto, é assim, é mesmo assim. É se a criança está no Jardim de Infância ela não está... em lado nenhum... se há hora para entrar, há hora para entrar, por isso é que é das 9h00 – 12h00... Portanto, agora têm sempre uma justificação, adormeceu, chegou tarde, vai ao médico, portanto, eu crio um livrinho, crio uma pasta onde os pais me passam as mensagens, se querem escrever escrevem, eu também escrevo e mando na caderneta ou no envelope, que temos um envelope para meter os recados, portanto, tudo isso é posto no início aos pais. Claro que os pais, aos três anos quando a criança vêm, os pais não sabem, portanto, é nossa função ensiná-los, dizer como queremos porque a importância do chegar cedo, o que é que nós fazemos quando... foi o que eu tentei no ano passado durante um ano inteiro, eu acho que não consegui com uma criança que eram os avós que traziam, brasileiros, brasileiros, que hábitos maus, ai nossa senhora(!), aquela criança, não é por ser brasileira, mas acho que são um pouquinho todos mais para o relaxadito, não sei, olhe não tenho nada a ver com... mas é assim, deve ser, ou é porque lá não são exigentes neste ponto, mas a miúda, já é de cá, mas nunca vinha a tempo, até que eu um dia disse ao avô “olhe” porque eu expliquei o porquê o que a criança perdia, olhe ela perdia o calendário, a marcação, ela depois não sabia... porque nós é sempre o dia, viste de manhã, não é (?!), o dia, em que dia estamos, o dia da semana, a rotina, para eles aos poucos saberem, já quase todos sabem os dias da semana e quase sabem os meses do ano... Isto é tudo feito porquê(?!), não sou eu que estou ali janeiro, fevereiro,

não, “estamos no mês de maio”, “amanhã...”, isto, durante trinta dias a ouvir “estamos no mês de maio”, eles chegam ao fim a saber que estamos no mês de maio. E isto sem precisar de forçar a criança. O que é que acontece, esse avô chegou um dia que eu disse “não é ela só que está a ser prejudicada, são os outros. E quando se trata, enquanto é só ela, mas é que agora já são os outros e sabe porquê?! Porque ao entrar às 9h30 ou 9h45 toda a turma fica à espera que a menina se sente, que vá marcar a presença”, porque tem que ir pôr, “portanto, é o grupo que está em causa” e ele aí tentou “vou tentar, vou tentar”, o senhor de facto mostrava uma boa vontade, mas ele não conseguia, já fazia parte, já era parte dele, portanto. E de facto aquela menina... e continua no 1º Ciclo a chegar tarde, pronto. Mas os outros tenho conseguido e geralmente os pais no início custa-lhes, mas aos pouco veem, eu explico, a gente explicando o porquê, a necessidade, o que mais faz... vir às 9h00 ou 9h15 é só uma questão de dez minutos, ou mais cedo, organizar-se lá em casa, tem que passar pela organização, a criança não tem culpa, não é?! Pronto, é esse o nosso papel também as rotinas, explicar aos pais que é importante as rotinas, mesmo para comer, para deitar e depois há outra coisa que eu faço muitas vezes, no início, com os três anos que é, mando para casa muitos panfletos, tipo fotocópias, “a importância de deitar cedo” e pimba (!), “matralho”, estou sempre a martelar com essas coisas, portanto, no fundo essas rotinas, que também são rotinas, que são importantes em casa, também depois vão se refletir um pouco a entender o porquê das rotinas na escola. Porque nesta idade a criança, a noção de tempo, eles só conseguem ter noção de tempo através das rotinas, não é (?!), não adianta dizer. Todos os dias, sabemos que nós temos uma segunda, uma terça, uma quarta, uma quinta, uma sexta, temos uma manhã, uma tarde e uma noite, portanto, isto, mas sabemos que neste momento, de manhã fazemos isto, à tarde fazemos isto e à noite fazemos... portanto, isto é importante, as rotinas para a criança é o equilíbrio, não é(?!), faz parte.

E – As crianças trabalham em grupo?

P – Sim, trabalham em grupo, sim, trabalham em grupo, claro.

E – Como são organizados os grupos?

P – Depende, ou trabalho em grupo mesa, do grupo da mesa que já estão inseridos, mas como é bastante, é um pouquinho grande. Há alturas, por exemplo, um jogo eles organizam-se num jogo, três, acho que é o máximo, não dá mais para fazerem.

E – Geralmente os grupos acontecem nas situações de jogos, ou em outros momentos?

P – Acontecem ou em trabalhos ou quando estamos a fazer um registo coletivo, por exemplo, um trabalho coletivo, se fizermos um trabalho coletivo, quem vai, há um grupo que vai fazer aquilo, o outro fica responsável por aquilo e o outro fica, pronto, e temos que nos dividir.

E – Os alunos do pré-escolar usam o caderno na rotina da sala de aula?

P – Não. Não, não têm. Não tenho, recorro quando necessário a alguma fotocópia. Fotocópias que a gente tem, folhas soltas, não é(?!), geralmente faço tudo à mão.

E – Em que momentos da aula eles têm autonomia para interagir e para se movimentar pela sala?

P – A nível, quê, psicomotor ou não, ou eles próprios?

E – Em termos de autonomia, de liberdade de interação e de movimentação.

P – Olha, levantam-se, podem-se movimentar quando fazem escolhas, na parte da tarde das áreas, já mais. De manhã, principalmente no grupo dos cinco anos. Com os três a rotina é diferente. Há rotinas diferentes para grupos, não é?! Com os cinco anos... aliás, nós temos, costumamos ter reuniões (27:34), só para explicar um pouquinho, que nós temos reuniões com o 1.º Ciclo, são as chamadas reuniões de articulação entre a pré... e uma das coisas que nos faz chegar o 1º Ciclo é que os meninos, quando vêm da pré estão muito, querem-se sempre levantar... quer dizer, nós tentamos sempre aos cinco e principalmente... que eles estejam mais tempo possível sentados, porque quando vão depois aqui para um 1º ano, eles só têm o intervalo da manhã, nós estamos a lutar para que... a sala seja disposta de uma forma diferente, de maneira que permita que a criança também se movimente, de não ter sempre necessidade de ser obrigatório estar sentado. Podiam rodar, mas o que elas nos dizem é que o... o currículo está assim disposto, tem assim necessidade de dar... e não há outra forma de...

E – Para compreender melhor, quando as crianças formam os grupos de trabalho, esses grupos são formados por ti, ou são formados a partir da livre escolha das crianças?

P – Sim, há duas, pronto, duas situações. Quando às vezes, quando é proposto uma atividade e quando eles estão a fazer uma atividade, “quem quer...”, imaginemos, vamos pintar a nau, “quem quer pintar a nau?”, eles querem todos, por exemplo, podem querer todos e aí eu tenho que organizar, mas pode haver só dois ou três. E quando querem todos, eu tenho que dizer, hoje vai o grupo da mesa número um, amanhã vai o grupo número dois e depois vai o grupo número três. Eles estão sempre “oh Professora, amanhã somos nós”. Ou então, também há outras situações, em que eu muitas vezes, há um jogo que eu quero que todos façam esse jogo, tenho que passar por grupos, primeiro faz uns... depois vou todos os dias, eu quando planifico, há um momento que é quando eles fazem a escolha das áreas, eles estão em grupo porque aí são eles que fazem as escolhas, “eu hoje vou para as construções” e vai brincar com o “P1♂6G1”, o “M♂6” o... ficaram, eles às vezes organizam-se entre eles, querem ficar no grupinho deles, gostam.

E – Acontece da criança querer repetir sempre a mesma área, mesmo a saber das regras?

P – Não pode. Não pode porque já vimos... eles colocam o nome, têm um calendário, um calendário não, um registo de áreas onde eles têm uma tabela de dupla entrada, segunda, terça, quarta, quinta e sexta e têm as áreas que há na sala do outro lado, em cima têm a semana e do lado têm, isto é para explicar melhor, e então eles colocam o seu nome, adesivo, com velcro e vão colocar, à segunda, imagine, à segunda foram para a casinha, no outro dia fica colocado lá o nome, na terça-feira a criança olha e vê que foi para a casinha, não vai pôr a casinha e assim sucessivamente, não é?! Portanto, ele tem que saber, ele sabe que só pode ir para a casinha, só podem ir quatro, na casinha só cabem quatro, só há quatro lugares. E é assim que eles se organizam, isto quando é uma escolha feita por eles de áreas. Há outras escolhas que sou eu que organizo os grupos que é o jogo, o tal jogo que eu posso querer que eles façam, todos têm que passar por um jogo, que eu tenho, acho interessante e todos devem desenvolver esse jogo, vamos tentar jogar. Então eu faço grupos e digo à segunda-feira vem estar comigo fulana, sicrana... à terça... e faço, durante a semana vou fazendo esse pequeno grupo com eles.

E – Há uma tendência nos grupos para a estabilidade de pares, mas devido à terem de seguir regras variam, é isto?

P – Ai, variam, variam, variam. Aliás, vão variando e... claro que eles têm os seus interesses e simpatias, nota-se, por exemplo, se vai um grupo que eles já se conhecem para uma certa área, nesse dia há lá uma barulheira... porque estão mais... quando vão outros elementos com quem eles não interagem tão bem, não têm, não há tanta afinidade, entre pares, a coisa é mais calma, quando tem mais afinidade uns com os outros ui, é uma sarrabulhada! Às vezes, estou a pensar principalmente nas construções e na... onde há mais barulho é sempre na casinha, na casinha das bonecas, podem ir seis porque depois escolhem o que fazem, um é o pai, a mãe, outro é isto, aquilo... há aí um jogo onde há, pronto, há sempre... é um faz de conta, é um... e se o grupo for... que vai para lá forem, de facto, muito mais chegados é onde há mais barulho, mas eles também fazem. Agora, claro, muitas vezes não coincide, não coincide porque eles sabem que o grupo, por exemplo, estiveram seis na casinha e esses seis são... lidam muito bem uns com os outros e gostam de estar juntos, no dia seguinte vão escolher outra área, mas na área que escolhem já não podem escolher seis, porque nalgumas áreas só sabem quatro, portanto, alguns já vão ficando de fora por, estás a perceber? Portanto o mesmo grupo nunca pode seguir.

E – E como são os recreios?

P – Os recreios, é assim, o nosso espaço, nós, esta escola... eu costumo dizer, há professores que não gostam deste espaço, ou melhor, destes centros grandes, a nível de... preferem “ai eu gosto mais daquele colezinho, daquela escolinha, Jardim de Infância, pequenino, acolhedor, não tem confusão, aquilo é um miminho...”, eu, bom, não sei, já é de mim, mas eu gosto dos centros grandes. Acho que prepara logo a criança para aquilo que ela tem de ir, sim, cá estamos nós para os proteger, lógico, agora que eles no início, principalmente os três aninhos, tem de se ter cautela, algum acompanhamento que eu faço no recreio, que eu faço no refeitório, até que eles aos pouquinhos, eles vão começando a lidar com estes barulhos e com esta confusão que é dos centros grandes. No recreio, eles já sabem, olhe, os grandes, se os pequeninos tiverem, os do 1º Ciclo não vão para junto deles, no início ainda vão um bocadinho começam a querer dar a mãozinha... depois aos pouquinhos começam-se a afastar e vão para o canto deles e deixam aquela parte do recreio, dos baloiços e do escorrega só para o... claro que é apertadito, é pequeno, porque a outra parte, o 1º Ciclo também toma conta e joga à bola. Daí que quando toca para entrar a gente deixa sempre dez minutinhos e eles aí, mal o 1º Ciclo sai eles... ocupam logo o espaço que... e aproveitam e jogam à bola. Portanto, eles começam, é assim, é engraçado que as crianças habituem-se a controlar o espaço que têm, têm pouco usam pouco, têm muito usam muito, pronto. E é assim, e neste mundo é tudo assim, eles têm que se habituar logo de pequeninos a saber também tirar algum partido da vida, a descontrair e tudo mais.

E – Então eles ficam naquele espaço do parquinho porque não há outra possibilidade. Mas no primeiro momento em que têm essa possibilidade, eles saem, é isto?

P – Sempre, saem para o outro quadrado que tem a seguir, em frente. Claro que eles dali não saem, eles já sabem, eles não saem... estão sempre debaixo da nossa visão, não é?! Pronto, mas aquele espaço, mal eles saem, eles vão logo para lá jogar à bola porque eles gostam de jogar à bola e vão logo eles jogarem às bolas, dez minutinhos depois, nós deixamos sempre mais um bocadinho.

E – E já que são pequenos os espaços e poucos os materiais, acontecem conflitos ou brigas por estarem a disputá-los?

P – É assim, numa fase inicial... mas eles depois, aos poucos, eles habituem-se a partilhar, nunca senti que viessem... depois também está lá sempre um adulto, nunca estão sozinhos e o adulto vai gerindo e se vê que está muito tempo no baloiço “agora sai, está na vez doutro menino”, portanto, e vão gerindo assim.

E – Quando chove os recreios são diferentes, o que é que muda?

P – Pois é, pois é, aí é que está. Quando chove não temos recreio, temos de facto um polivalente, mas aquilo é ensurdecador, é medonho e ainda por cima meter 1º Ciclo e pré-escolar lá, não dá. Então, o que é que nós, pré-escolar, fazemos, o Jardim?! Como temos corredores muito largos, tiramo-los sempre um bocadinho das salas porque convém mudar, e então aí eles vão dentro e trazem uns cestinhos com jogos que têm e partilham, cada sala partilha os seus joguinhos uns com os outros e não há briga. Ah, e eles também podem trazer de casa brinquedos deles, só podem levar para o recreio, não levam para dentro da sala de aula.

E – Só em dias chuvosos ou também nos dias secos?

P – Não, podem sempre levar porque há alturas em que eles trazem, se trazem muitos brinquedos que gerem conflito, aí começamos a pedir para trazerem só carrinhos porque eles às vezes trazem uns bonecos que eles veem na televisão, que são tão agressivos, então aí não queremos, eles estão, eles sabem que não é, é só para trazer ou carrinhos, ou uma boneca ou livros, às vezes trazem um caderno e gostam de... pronto. Tudo que seja uma miniaturazinha serve para eles brincarem e eles trazem e os pais já sabem que não trazem grandes coisas porque depois é da responsabilidade deles se perdem, se partem, pronto, mas eles, basta uma niquice, já é um brinquedinho que levam, pronto. Podem levar para o recreio e depois nesses momentos também brincam ali. Como chove, como ficam aqui no corredor, partilham esses brinquedos que trazem de casa ou jogos que trazem da sala. É um bocadinho... depois eles estão eufóricos e ficam com necessidade de dar assim uma corrida, uma saída, depois nós às vezes aproveitamos quando vamos depois no... mas é que também noutras horas lá fora, chovendo, temos o polivalente e podemos também ir fazer jogos quando os alunos já estão na sala de aula, já podemos ir para lá, então aí vamos dar uma corrida, fazer um jogo para libertar energias porque depois, quando é muitos dias, dias seguidos de chuva, eles ficam saturados e cansados.

E – De modo geral quais são os brinquedos e as brincadeiras preferidas no recreio?

P – Quando chove?

E – De maneira geral.

P – É a bola, adoram bola, os rapazes.

E – Podem trazer a bola?

P – Podem. Se for trazer uma bola que não seja de capão. Que seja de borracha, molinha.

E – Onde jogam?

P – Depois naquele espaço, quando o 1º Ciclo sai. As meninas gostam muito de ficar ali, brincar com os brinquedicos que trazem da... coisa. Ou então nos baloiços, no escorrega, no balancê.

E – E os jogos preferidos, as brincadeiras quais são?

P – Elas gostam de brincar à... as meninas juntam-se muito no recreio a brincar com os brinquedos que trazem, com as coisinhas que trazem, para partilhar, e “emprestas-me” e fazem, e é essencialmente isso. Os rapazes é bola, bola, bola. Isto quando não acompanhadas por adulto, lá está, é assim, elas estão sempre acompanhadas por um adulto, quando um adulto não interage, não é?! Porque se o adulto estiver lá eles adoram fazer um jogo em roda... portanto, se nós estamos lá com eles no recreio para jogar com eles no recreio, eles o jogo... Agora, espontaneamente... estando o adulto a vigiar o recreio, sim porque acontece, ficam as auxiliares a vigiar a maior parte das vezes, quando a auxiliar vigia o recreio, eles brincam entre eles. Também há necessidade de criar aqueles momentos, em que eles brincam sem ter que o adulto estar a orientar.

E – Esses recreios são espaços de conflitos?

P – Não. Não creio, nunca vi, não. Não, não, é pacífico. Acontece mais em tempos, como eu disse atrás, conflitos... nos recreios não acontece muito conflitos porque eles brincam, não é (?!), andam espontaneamente, brincam, agrupam-se, fazem joguinhos, fazem cantilenas, que às vezes já têm, não é?! Agora, acontece mais esse tipo de conflitos quando eles estão em ambientes fechados, aqui, por exemplo, o espaço é menor...

E – Como é que chama esta sala aqui na escola?

P – É a sala da componente social, como é pequena, não é(?!), exige estarem mais silêncio, quando nós exigimos à crianças muito silêncio...

E – Em que horário ela vêm aqui?

P – É assim, vêm, agora hoje têm Música, estão a ter Música, não dá. Quando o tempo não está bom, eles têm que vir para aqui quando chove...

E – E se não chove?

P – Se não chover vão para o recreio, vão, vão. Se estiver muito sol ficam no polivalente. Os próprios crescidos, do 1º Ciclo, já deixam sempre um espaço reservado para... onde eles podem jogar, jogos de roda...

E – Isso após o almoço?

P – Após o almoço.

E – E depois, fora esse período do almoço, em quais horários as crianças vêm para cá?

P – Quando não há Música é depois do lanche, 16h00.

E – Ficam até que horário aqui?

P – Oh, até às 18h30.

E – E a fazer?

P – É assim, deviam, é assim ninguém está aqui a vigiar ninguém ou devia, mas as atividades têm sempre todos os dias, estão planeadas uma atividade, ou um jogo, ouvirem uma música, cantarem uma canção, fazerem um jogo de roda...

E – Planeadas por...?

P – Planeadas connosco, com as educadoras. Nós educadoras orientamos a... é da nossa responsabilidade toda a parte... porque as crianças são nossas, dizem-nos respeito. Portanto, depois das 16h00, as atividades que nós pedimos para, embora ela é que elabore a grelha e tudo mais, mas, no início do ano é apresentado à animadora social, neste caso a “M”... quais as atividades que deve fazer em dias de... estava aqui a ver se estava ali alguma... em dias de chuva ou em dias de sol. Elas podem não acontecer...

E – Observei que as crianças têm o hábito de entrarem na sala e já colocarem o DVD, então a ideia que eu faço é de uma sala para assistir televisão.

P – Pois, é isso que... o meu receio. Agora, se bem que por exemplo, como a sala é pequena, aqui, por exemplo, vão trabalhar, eles agora estão a fazer estes paninhos, isto é uma atividade aqui da... que foram os pais, é o tapete solidário, o tapete solidário. Portanto, e então, cada menino, quem quis aderiu, cada família, e então ao fazer este tapete, e aí estão a preencher, a pintar, pronto. Depois, há outra altura... eles vão tendo sempre umas atividades de... ou de cozinha, quando não, quando aqui, só podem trabalhar aqui nesta mesa porque o espaço é pequeno, não é?! Só pode vir um grupo de cada vez, o resto... temos muita dificuldade de material. Portanto, como na minha sala, os pais... tem muito material, aqui não têm porque isso não é da nossa responsabilidade, apetrechamento disto é da entidade responsável pela componente.

E – E quem trabalha com as crianças aqui é a animadora, sempre?

P – É uma animadora responsável e depois há mais duas ou três pessoas que são POC, isto é, estão pelo fundo de desemprego. Elas não são escolhidas, não são testadas, não têm qualquer habilitação para trabalhar aqui...

E – São as funcionárias...?

P – São as funcionárias.

E – Elas ficam com as crianças?

P – Ficam com a escola, as crianças.

E – E as crianças ficam até às 17h00?

P – 17h30/18h30. 18h30 é o horário.

E – Ficam aqui na sala as da tua pré e também as da outra?

P – Também as da outra sala, são as duas salas.

E – Sempre juntas?

P – Sempre, sempre, sempre.

E – Como educadora, você brinca e joga com as crianças?

P – Sim, eu acho que brinco. Tem momentos em que eles sabem que eu estou a brincar, e brinco e riem. E quando estou nesses momentos eu brinco muito, sim.

E – Em sala de aula e fora do espaço da sala de aula?

P – Em sala de aula também. Há alturas em que eu brinco, eles lembram-me de qualquer coisa, eles riem imenso que eu estou a lembrar, e se vem uma piada eu conto uma piada e faço uma palhaçada.

E – Participa das brincadeiras, das situações de jogos das crianças, ou a tua intervenção é outra?

P – Depende, há alturas em que eles estão e vêm... tenho todo o tipo de intervenção, há alturas em que eles vêm trazer para mim comida que estão a fazer na casinha das bonecas e a dar-me a provar e eu provo. Ou então vêm “oh Professora”, isto quando estão nas áreas a fazerem aquelas expressões livres, estão nas áreas e expressam-se livremente, sem a intervenção do adulto ou que não necessitem tanto da minha intervenção, brinco. Há outras alturas, claro que eu quando jogo já estou a brincar, não é (?!), se estamos... mas há outras alturas que eles sabem que eu brinco, de uma forma... intencional, mas com o intuito de os fazer chegar a algum lado, de uma forma educativa, Mas há outras em que eu também... e...

E – Fiquei com uma dúvida, em relação às brincadeiras fora do espaço da sala de aula, tem alguma intervenção tua?

P – Sim, quando fazemos psicomotricidade, quando eu vou ao recreio com eles, ou à apanhadinha ou aos jogos de roda, fazemos juntamente com eles, criamos situações de jogo e brincamos e eles gostam de brincar. Eles gostam muito, de facto, que o adulto participe com eles nestas coisas. Até porque, pronto, às vezes em situação de sala, no período da manhã nem sempre... a não ser que a atividade seja um teatro e haja interação e possamos, portanto, possamos criar momentos de boa disposição e que criámos sempre, mas de brincadeira. Nos espaços mais livres, que é o recreio ou quando vamos para o polivalente, que o espaço é maior, temos outras situações de brincadeira.

E – A permissão para que as crianças brinquem é uma boa moeda de troca nas tuas relações com as crianças, com os alunos?

P – Como assim?

E – A permissão para que elas possam ir brincar no recreio, ou em outros momentos da vida na escola é uma moeda de troca que utilizas?

P – Não é tanto ir brincar, eu acho que não. Quando eu, de alguma forma, digamos, há uma coisa que eles gostam de ir... pronto, brincar, eu não considero ir às áreas brincar, que eles vão brincar e acabam por brincar e é bom. A intenção também é essa, mas estão a fazer... quando eles vão para as áreas e quando eles escolhem ir para as áreas, em sala de aula, ou mesmo nas construções, quando vão para a área das construções eles estão a fazer aprendizagem, não é?! Portanto, a brincar, e fazem uma aprendizagem, fazem uma construção e a gostar, estão a brincar uns com os outros. Às vezes, por exemplo, eu vejo que estão a descambar, como se costuma dizer, pegam em algum objeto que não é o indicado, que não foi feito para aquele momento e estão a fazer dele carrinho, por exemplo, e a atirar com eles e eu digo “meninos, como é?” e aí intervenho “isso não foi feito para esse...”, pronto. E aí... mas, não penalizo, digamos, tipo... há mais, por exemplo, o dizer “não vais ao recreio”, eu se tiver que exercer, de alguma forma um castigo nunca vou tanto nessa de penalizar a hora do recreio, “não vais ao recreio”, eu é mais, olha, faço mais na própria hora em que a criança, eu tive necessidade de intervir, em que a criança fez qualquer coisa que eu não gostei porque procedeu mal ou falou... ou fica sentado ali no momento, “vais pensar”, fica sentada a pensar no disparate ou na asneira que fez, com necessidade de intervenção de um adulto, muitas vezes há necessidade de fazer... Agora, penalizá-los de ir para as áreas, pode acontecer é, se de manhã não acabou qualquer coisa que estava a fazer, de tarde, claro “vais ter que acabar” e vai mais tarde, quer dizer, ele já sente isso mais como uma pressão, não é?! Agora, penalizar e dizer de castigo “vais...” ou “não vais para o recreio”, ou não...

E – Em relação às condutas que consideras inadequadas nas crianças, quais são as outras medidas disciplinares que utilizas?

P – É assim, não tenho muita necessidade de adotar essas medidas porque são crianças que me ouvem muito bem, quer dizer, são crianças tão pequenas, nesta idade eles captam tudo tão bem. Claro, o que há, é o que eu digo, quando há uma agressão física, quando eles se agredem, quando vem um dia ou outro... as minhas atitudes mais de “vais pensar” ou que eu fico... eles, só o facto de eu ralar com eles e lhes falar de uma forma diferente, mais séria, mais zangada, já estou... acho que para eles já estou a penalizá-los. Não há necessidade, nunca tive muita necessidade, claro que há momentos, por exemplo, estou a lembrar-me, em que também há uma das coisas que também nós usamos que é quando eles... eu tento sempre dizer, nós somos, neste caso, uma sala de meninos crescidos, claro que quando tomam atitudes, eu costumo dizer “olha, nós estamos numa sala de três anos. Onde é que é a sala de três anos?”, “é ali na...”, então, às vezes digo assim “como é, queres ir para a sala dos três anos?”. E já houve uma ou outra vez que nós fazemos isso... a Prof.^a “L” às vezes também faz isso, os dela vão aprender a crescer para a minha sala porque são crescidos, e os meus vão, já que são então tão pequeninos, e tão bebés, vão para a sala... É assim, mas necessidade de os penalizar não há nestas idades. Porque é, eu sou sincera, às vezes eu digo assim “como é que...”, há colegas que a gente ouve que dizem assim “são terríveis” e eu... não sei se é da forma como, estou a falar neste grupo, agora tenho de falar concretamente neste grupo, porque eles estão comigo há muito tempo, já me conhecem, eu basta o meu olhar, basta a minha atitude com eles, o meu falar que eles já estão, na altura ficam, portanto, ouvem, eu falo muito com eles, não sei. Pensam, é no momento, ou vai pensar ou vai... o trabalho eles já sentem um bocadinho (24:10), quem não acabar, porque é assim, eu tenho que dar um tempo, quem não acabar, claro que eu não gosto de deixar para de tarde porque eles de tarde vão fazer as coisas

com imperfeição, a correr, com pressa de ir para as áreas. Mas não tenho nenhuma atitude mais, como chama, um pouquinho mais disciplinar.

E – E esse momento de pensar, como acontece?

P – Oh, pensa. É assim, ele não gosta porque perante o grupo, eles acabam por sentir... acabam por nem pensar nada, não é?! ((risos)) Porque... ele não pensa nada, não é?! A gente é para não dizer “agora é o castigo”, “ai, agora é, não se pode dizer castigo”, antigamente eles iam para o castigo, agora não se pode dizer castigo, pronto, então a gente “vai pensar” ((risos)), nem pensam nada, não é (?!), porque eles é mais a atitude, não é?! É a atitude que a gente tem no momento, a gente avisa uma vez, duas, três e ele continuou a ter a mesma atitude, então é “desculpa, o que é que nós falamos, o que é que combinamos? Desculpa, mas agora vais pensar” e, pronto, e coloca-se a criança, imagine, nós estamos aqui todos, afastámo-la do grupo e ele vai pensar, pronto, e aquele bocadinho, o facto de ele sair do grupo, ou porque está a ter um comportamento, o comportamento dele não foi adequado para o momento, retiro-o do grupo e ponho-o a pensar ao lado.

E – Quanto tempo é esse pensar?

P – Oh, é cinco minutos, “já pensaste?”, perguntamos nós, pronto, já pensou, já, então vamos lá, “não vais voltar a fazer isso”, pronto, ou cuspiu ou... assim umas coisitas, pronto. É o que eu digo, nunca tive assim nada muito, pronto.

E – Ok.

P – Mas eles sentem, deixe-me dizer, eles sentem, é engraçado, é que eles sentem, eu acho que é da minha atitude e do meu falar porque eles, se eles dizem às crianças, na componente, “eu vou dizer à professora”, eles têm outra atitude logo. Porque eles sabem que quando chegam à sala, eu pareço o Santo António a pregar aos peixinhos ((risos)), é assim tipo, eu falo, explico... portanto, acho que é mais essa atitude, não sei, pronto.

E – Como é que defines o teu estilo educativo com as crianças?

P – O meu estilo?! Olha, é muito na base de... falar, eu falo muito com eles, converso muito, ponho-os a pensar, eles próprios arranjam... acho que a gente deve explicar tudo, explico tudo muito bem a eles, o porque é que fizemos, o porque é que vamos fazer, eles próprios já fazem as perguntas, “porquê?”. Se nós tivermos um diálogo sempre muito aceso com eles, muito na base da verdade e explicar, porque eles conseguem perceber as coisas, e sermos corretas e muito coerentes nas nossas atitudes. Acho que um educador, isso dá-lhes uma certa confiança e ao mesmo tempo sentem um porto seguro connosco. Porque se uma pessoa não for muito coerente nas atitudes hoje, amanhã e depois sentem a coerência meio perdida e sentem-se perdidos. A minha... é a base, e da verdade e na responsabilidade, exijo, eu também sou um bocadinho exigente na minha atitude que tenho com eles, exigente na responsabilidade que eu peço a eles para terem, apesar de pequenos, dentro da responsabilidade que eles possam vir a ter, em termos da idade que têm. Eles... eu aplico muito este termo, gosto de aplicar “somos ou não somos meninos responsáveis?”, quer dizer, eles sabem o que é ser responsável, por isso é que na sala, todos os dias há um responsável, é, e esse responsável o que é que faz (?!), é assim, às vezes eu digo “mas que responsável é que tu me saíste?!”. E essa coisa, essa responsabilidade, porque eles vão habituados... habituam-se a ouvir este termo e a sentir um bocadinho esse peso da responsabilidade, “responsável”,

“responsável”, pronto. É a minha base, é a minha atitude, eu acho que é mais a minha conduta, é na base...

E – Essas crianças brincam o suficiente aqui na escola?

P – As minhas crianças? Talvez não, mas... talvez não porque eles passam muito tempo... é assim, eles passam muito tempo aqui na escola...

E – É o dia, não é?!

P – É o dia. E é assim, nem sempre os momentos que eles passam podemos tirar partido dessa tal brincadeira, pelo menos... primeiro porque, enquanto sala de atividades, a escola cada vez é mais exigente, também temos competências para desenvolver com eles, que eles cada vez vêm mais imaturos de casa porque os pais não os deixam, muitas vezes não os sabem deixar crescer, só lhes sabem fazer as vontades. Pronto, enquanto educadores temos... essa responsabilidade e depois, depois das 15h30 que ficam com a outra parte, que é a parte não letiva, o espaço não é o adequado, os materiais não são adequados por isso é que nós dizemos sempre “quando tiver um tempo deixe-os brincar, brincar, brincar até ao céu”, porque, de facto, já alguém escreveu isto, esta frase não é minha “brincar, brincar até ao céu”, porque, de facto, é o que se pretende da componente social que a criança brinque porque ele depois quando vai para casa, às 18h30, já é uma correria, ele já não vai brincar, é aproveitar aqui. É mais isso, é por isso que eu digo que não brincam o suficiente porque se chove vêm para este espacinho, estão a ver televisão, materiais há poucos, não há nada, não há nada, é uma tristeza.

E – E para que as crianças atrem menos, entre si? Agora pensando não só nos teus, atritar no sentido de conflito...

P – A escola devia trabalhar mais com os pais, devia haver mais, devia-se sensibilizar mais os pais. Claro que se eu disser isto os colegas é assim “ah e eles vêm?”, “vêm”. Eu, numa reunião de pais tenho três que faltam, quatro, de vinte e cinco meninos e se eles me faltam?! Se eles me faltam eu poderia ter uma atitude, ou não vêm, não vêm, mas eu logo quero saber por que não vêm e quero falar com eles. Portanto, nós, enquanto educadores e enquanto professores, temos que ter uma atitude muito próxima com a família e eu acho que isso podemos ajudar muito nessa situação de conflito porque os próprios pais, muitas vezes, passam esse conflito para os filhos. E nós, estando atentas, podemos conseguir ainda, nestas idades, ir a tempo de melhorar e ajudar...

4 - Entrevista Assistente Pré-Escolar

Codificação:

Sujeito entrevistado: “S” - Assistente da pré-escola

Número de sessões: uma

E – “S” qual é o tempo de experiência como assistente na pré-escola? Há quanto tempo trabalha nesta escola?

P – Eu trabalho nesta escola, falando assim especificamente, desde que ela abriu, mas com crianças trabalho mais ou menos há doze anos, sempre com as mesmas funções.

E – Qual a tua formação? Para ser assistente precisa ter algum curso específico?

P – É, um curso... um curso profissional, que... seis meses, intensivo.

E – E o teu horário de trabalho?

P – Das 8h30 às 16h30, com uma hora de almoço.

E – “S”, você está todo o dia com as crianças do pré-escolar, como são essas crianças?.

P – Pois, as crianças com quem eu trabalho são meninos e meninas que gostam de, sobretudo, de brincar, sempre que podem, estão sempre a querer brincar, mas também são crianças inteligentes que também, por algum trabalho, esforço da educadora, da professora, conseguem participar nas atividades, algumas com mais dificuldades. Mas todas elas gostam de participar, de... pronto, de contribuir para que as coisas possam ser feitas, pronto, sobretudo, é isso que eu entendo delas, estas crianças. Mas gostam de brincar muito.

E – Quais são as atividades, as brincadeiras que gostam mais?

P – As brincadeiras livres, no recreio. Futebol, mais os meninos, mas baloiço, escorrega, na sala o que eles mais gostam de fazer é ir para a casinha, quando podem brincar e... ou construções no tapete... pronto, gostam de muita liberdade ((risos)).

E – E do que é que as crianças não gostam, aqui na escola?

P – É assim, pronto, têm, quando não gostam de fazer alguma coisa é mais quando têm que estar muito tempo no tapete a pensar nos temas que são dados. Embora, como já disse, gostam também de participar quando puxam por elas. E também os chamados aqueles jogos, o puzzles, estarem concentradas a fazerem aquelas jogos de mesa, não gostam muito porque ao fim de estarem de manhã, por exemplo, a trabalhar, a pensar no tapete, a participarem num tema, depois gostam de estarem um bocadinho livres e o fazer os jogos de mesa já não é assim tão livre porque têm que estar lá a raciocinar, a concentrar, é preciso estar mais tempo, outra vez, a... concentrados.

E – Quais são os espaços preferidos por elas?

P – Pois, eu acho que é o recreio. Quando é o recreio, liberdade, poder correr, ou ter o espaço todo ou quase todo livre, para poderem correr e saltar e falar alto.

E – Nesse espaço livre do recreio, quais são os lugares, os sítios em que preferem estar?

P – É o parque.

E – O parque é o lugar que eles precisam ficar ou podem sair para os outros espaços da escola?

P – Eles não podem sair daquela área do parque e do campo de futebol, não podem ir para trás da escola, senão dispersam-se muito e não temos olhar... não temos campo de visão para todos eles, nem para trás da escola onde há outro campo, nem para o jardim da escola porque não os podemos ver.

E – Como é que eles se organizam entre o parquinho e o espaço da quadra?

P – Como é que eles não saem de lá?

E – Como usam esses dois espaços? Como se organizam?

P – Não há organização, vai quem quer, eles escolhem o que quiserem. Eles escolhem quem quer jogar futebol, pode jogar futebol, quem quer ficar no parque, fica no parte.

E – São sempre os mesmos que ficam num, e noutro espaço?

P – É assim, normalmente quem gosta de ir para o espaço de futebol são os meninos que gostam de jogar futebol e então os outros ficam no parque, ali à volta, concentrados ali naquele espaço porque, desde o início, lhes foi dito que é ali que ficam, dali não podem sair.

E – Vi algumas situações, em que o jogo deles, por vezes misturava-se ao de colegas maiores também a jogar futebol. Uma mesma área, com duas ou três bolas, e jogos simultâneos. Como são essas interações?

P – Eles sabem qual é a bola deles e quais são os meninos que podem jogar, que são os meninos que são mais da idade deles, os meninos da pré. E às vezes misturam-se, os grandes gostam de jogar com os pequeninos porque também são maiores e dominam mais a bola, mas quando reparo nisso não gosto e vou chamar a atenção. Aquele campo também é mais reservado para os meninos da pré, mas é impossível fazer com que os outros não venham para lá porque o outro, do outro lado está ocupado, o outro campo, eles todos querem jogar e vêm invadir o campo daqueles mais pequeninos e não se consegue, não se consegue às vezes, não se consegue dizer-lhes para não irem para lá porque eles acabam sempre por invadir. É um bocado difícil ((risos)).

E – Além da bola, quais materiais, ou brinquedos, usam as crianças do pré nos recreios?

P – Eles trazem geralmente brinquedos de casa, carrinhos, bolas, alguns bonecos assim, dos super-heróis, dinossauros, algumas meninas trazem livros, pronto. Podem trazer os brinquedos que... alguns, não todos, não aqueles brinquedos que às vezes só causam

desacatos entre eles porque é uma coisa tão diferente que depois todos querem. Mas coisas simples que podem trazer e brincar lá fora com eles.

E – Brincam sozinhos, em pequenos grupos, misturam-se, meninos e meninas, quais interações ocorrem quando brincam no pátio e na sala de aula?

P – No pátio, é assim, eles brincam... geralmente, brincam em grupos, em grupinhos, uma ou outra criança gosta mais de brincar sozinha, mas... em casos, pronto, diferentes, como é o “O♂5” às vezes está a brincar muito sozinho e o “C♂5”, mas o “C” também pouco à escola vem e não se integra, mas geralmente brincam as meninas, até se juntam com as coisinhas delas, as bonequinhas, os pentes, as escovas e mostram os livrinhos, as histórias, mas geralmente brincam uns com os outros. Na sala também, também brincam quando estão numa área de concentração, é individual, não, mas na área da casinha brincam juntos, na área das construções brincam juntos, tentam sempre brincar uns com os outros.

E – E como é que escolhem os colegas da brincadeira?

P – Eu acho que é por causa de... quando... tem a ver com o se identificam mais com aquele menino... e também com a idade, mais próxima.

E – Essas companhias nos jogos e brincadeiras são estáveis, variam frequentemente?

P – É, eles geralmente mantêm os grupos sempre os mesmos, estáveis. Brincam com os da mesma idade, geralmente, e com aqueles que se identificam mais. E mais com os da sala, são duas salas, eles brincam com aqueles que estão... da própria sala.

E – E do teu ponto de vista, essas crianças brincam o suficiente aqui na escola?

P – Sim. Penso que é o suficiente, sim, sim.

E – Então, quais são os momentos de brincadeira livre durante o dia?

P – Às 9h00 entram, têm os momentos livres é das 10h30 às 11h00/11h15 e depois da parte de tarde, quando vão para as áreas, também são momentos livres, são momentos livres mas dentro da sala.

E – E o horário de almoço é um momento livre?

P – Como não faz parte de mim o horário de almoço, mas posso dizer que também torna-se livre porque acabam de almoçar e vão brincar.

E – Ficam sob supervisão das funcionárias, é isso?

P – Sim, das outras funcionárias da Componente de Apoio à Família.

E – Há também uma sala de televisão, onde às vezes os vejo. Como é o uso da sala no horário de almoço? Tem relação com os dias de chuva?

P – Eu acho que é só em horários de chuva que eles vão para lá, depois quando não está a chover, se estiver um tempo sem sol vão para o parque, se estiver muito sol, porque à hora do almoço dá muito sol no parque, mesmo com chapéus é muito... ficam no polivalente.

E – As crianças estão sempre a brincar em grupos, a interagir. O estilo de um grupo fazer determinada brincadeira, ou escolher um jogo, influencia as demais crianças?

P – Sim, às vezes acaba por influenciar. Não sempre, mas influencia as brincadeiras, sim, uns aos outros.

E – Nessas interações acontece das crianças brigarem, se chatearem umas com as outras e partirem para o enfrentamento?

P – Acontece.

E – O que faz com que aconteçam?

P – Às vezes tem a ver com os brinquedos “porque não me empresta o brinquedo”, “porque não me deixa brincar”, “porque eu queria brincar e não me deixa”, “porque me chamou um nome” “porque disse que eu sou assim”, pronto, mais ou menos dentro, “porque não me deixa lugar à bola”, “porque a bola é dele e ele diz que não posso jogar à bola”, pronto, são assim coisas de crianças.

E – Vejo que ali no pátio há um parquinho com dois baloiços, é pequeno e são muitas crianças. Acontecem disputas pelos baloiços, pelo escorrega e pelos outros brinquedos?

P – É, pelo escorrega “porque o outro está parado, não escorrega e não me deixa escorregar”, o baloiço também todos querem ou quase todos querem andar de baloiço “ela não me deixa andar”, “ele não me deixa andar” e aí temos que estar atentas para dar a vez, porque o baloiço ou o cavalinho não pode ser só para um e andar um bocadinho cada um.

E – Eles se organizam, entre si para ver quem vai para o baloiço?

P – Vêm pedir sempre. Se alguém, aquele que está no baloiço não sai ao fim de algum tempo, vêm sempre dizer “não me deixa andar no baloiço”.

E – Quando elas se zangam umas com as outras, o que fazem nessas situações?

P – Vêm nos dizer, elas não resolvem sozinhas, às vezes chateiam-se e partem para a violência, não é (?!), ou porque deu um estalo ou assim, mas vêm sempre fazer queixa que... vêm sempre fazer queixa ao adulto.

E – E são sempre os mesmos que observas nessas situações, ou não?

P – São. Mas eu não vejo, agora não vejo muito isso, é sempre mais no início, são quase sempre chamados à atenção e depois já têm mais cuidado e não fazem tanto isso.

E – Quem intervém é sempre você, que está junto das crianças?

P – Sim.

E – O que é que é preciso fazer?

P – Eu chamo à atenção, ralho, não é (?!), como nós dizemos, ralhamos, e se às vezes é preciso tomar assim alguma medida, quando eu vejo que é uma coisa mais... como é que eu vou dizer (?!), com mais importância, é assim, às vezes chamou um nome, eu não ligo, digo “olha, não voltes a chamar e pede desculpa”, e fica por ali. Mas quando eu vejo, por exemplo, uma agressão, quando vêm dizer “o menino bateu-me” e eu “olha, não volte a fazer isso. Se voltas a fazer ficas aqui sentado, ficas a pensar cinco minutos e depois é que vais brincar”, às vezes faço isso, retiro-os da brincadeira, sento-os lá cinco ou dez minutos, mas nunca o recreio todo. E depois já não acontece.

E – O que fazem as crianças quando observam que há colegas brigando?

P – Vêm-me dizer. Quando veem discutirem uns com os outros que estão de fora?

E – Sim, os observadores.

P – Vêm me dizer.

E – Alguns entram na brigam, tomam o partido?

P – Não, não vejo isso, não.

E – Então eles avisam o que está ocorrendo, mas não vão ajudar uma parte ou outra.

P – É, não, não, não.

E – Observaste comportamentos de bullying aqui na turma?

P – Sim, um caso ou outro.

E – Como é isso?

P – Pronto... acho que é mais naquela parte de... de alguém querer exercer alguma coisa, não é assim (?!), sobre o outro, assim psicologicamente e partir, às vezes, “se não fazes aquilo que eu quero”, não é (?!), partir um bocado para a agressão. Já me apercebi mais disso do que agora.

E – Há alguma criança que se queixe seguidamente? Que faça referência a algum colega?

P – Não, nunca vi, não. Já houve, agora não.

E – Em relação à sala de aula, gostaria de saber como é que vocês organizam o espaço.

P – As áreas?

E – O espaço todo da sala, como é organizado?

P – É sempre no início do ano, antes de começarem as aulas. Há sempre mudança de sala, organizamos uma coisa... num sítio é a área para a casinha, num sítio é a área dos jogos, é isso que quer dizer?

E – Isso é feito antes da chegada das crianças, à medida que vão conhecendo o grupo, como acontece?

P – Geralmente é antes do início da chegada das crianças.

E – Modifica alguma coisa na organização prévia, após a chegada delas?

P – Às vezes sim.

E – Que materiais há na sala de aula, “S”?

P – Há desde jogos, puzzles, jogos didáticos, jogos da Matemática, jogos de escrita, brinquedos da casinha, bonequinhas, loucinhas, sofá, assim, cama, mesinha de cabeceira, tudo em miniatura, depois na parte das construções há os legos, há os animais, há... há variadas coisas. Depois há as tintas para fazerem as pinturas, há os marcadores, há os lápis de cores para fazerem os desenhos, muitos... variadas coisas.

E – Um bom material, não é?! ((risos))

P – Livros, esqueci-me dos livros, computador, também esqueci-me do computador.

E – Quando eles se chateiam e brigam entre eles, isso acontece mais na sala de aula ou fora dela?

P – Eu acho, é mais fora da sala.

E – Onde?

P – No pátio. Agora estou a dizer pátio, mas eu digo recreio ((risos)).

E – Porque será que isso acontece?

P – A sala de aula é um espaço muito mais concentrado, é mais aquele espaço limitado onde tem quatro olhos a ver, lá no recreio é maior e eles próprios sabem que é maior, estão mais à vontade e só há dois olhos para observar ((risos)), e muita coisa escapa.

E – Muito movimento...

P – Às vezes eles caem e vêm chorar para a minha beira e eu não sei como é que eles caíram porque na hora eu não estou a olhar para aquele lado, não é?! Estou a olhar para outro lado e não sei como é que caíram e não sei como é que aconteceu porque não vejo tudo, não é?!

E – Relatam o que se passou?

P – Pois, depois eles relatam.

E – Quando estão zangadas umas com as outras, partem para a ação física, batem-se, ou é mais verbal?

P – É mais físico.

E – Mais físico, é? Dão tapas, puxam o cabelo, chutam, o que fazem?

P – Pontapés. Os meninos é pontapés ou um empurrão e as meninas é um nome, chamam um nome.

E – Elas envolvem-se menos em lutas, ou também em conflitos?

P – É, discutem menos, partem menos para a violência, as meninas.

E – Será que há um jeito diferente de resolverem os conflitos?

P – É, é diferente, é. Elas também brigam menos.

E – E nem eles, nem elas tomam partido quando percebem os amigos envolvidos em conflitos? Mesmo que estejam a apanhar.

P – Não, vêm a correr dizer o que se está a passar. Diz-me “olha, fulano está a bater no beltrano ou bateu ou assim”, vêm dizer, ainda são muito pequeninos para se... penso eu, juntarem-se na briga e juntarem-se todos a puxar...

E – Vamos voltar o pensamento à sala de aula. Como é que estão dispostas as mesas, as cadeiras, quem as organiza, e os demais materiais?

P – É... em mesas redondas, três mesas, onde possam caber os meninos todos, um grupo, não é?! E por idades, por idades de irem para a escola, os que ficam mais um ano estão todos numa mesa e depois os outros que vão para o 1º Ciclo ficam também num... juntos, nas outras duas mesas. Às vezes é preciso mudar de lugares porque falam muito, falam muito e trabalham pouco, então troca-se, vai um para ali, vem outro para aqui, porque aqui na mesa fala muito com quem tem mais afinidade, com o do lado e fala mais e depois trabalho menos e fazem, às vezes uma troca, mas é sempre a professora que faz a troca.

E – As crianças dizem alguma coisa a respeito das trocas, reclamam?

P – Não.

E – Não edem para sentar com determinado colega, em outra mesa?

P – Não, não, não.

E – Os espaços da sala de aula são pensados pela Prof.^a “M”, ou vocês conversam a respeito e é uma decisão conjunta?

P – Ela, é mais da parte dela, embora ela me peça a opinião, mas ela é quem decide e depois pede-me a opinião, o que é que eu acho.

E – E, “S”, como são as rotinas diárias na sala de aula, as rotinas das crianças e as de vocês também.

P – Às 9h00 entrada para a sala, marca-se as presenças, eles marcam as presenças, as presenças no quadro, numa folha própria, cantam-se os bons dias, antes dos bons dias, marca-se o tempo, o dia, muda-se o dia no quadro, cantam-se os bons dias e depois vem a parte de... o que a professora tem para dar, digamos assim, os temas ou um dia a Matemática, um dia o é teatro, outro dia é um assunto que, por exemplo, até vem... vem a calhar e fala-se, não é (?!), tem-se um plano, mas depois tem-se um programa para aquele dia, mas por causa de um assunto, de um motivo, fala-se de outra coisa. Às 10h30 tomam o leite, para preparar para ir à casa de banho para ir para o recreio, vão para o recreio, 10h30/11h15 vêm para a sala e depois continuam o que estão a fazer. Se já estão a fazer o desenho sobre o tema que foi dado, continuam a fazer. Se já fizeram tudo, alguns concentram-se na área das construções para não causar muito barulho para aqueles que ainda estão a trabalhar e aguarda-se que todos acabem para depois às 12h00 saem. 13h30 é entrada na sala, a professora pergunta o que é que foi ao almoço, se correu tudo bem, se brincaram muito na hora do almoço, se... o que é que fizeram e quando não há outro assunto para tratar, vão logo para as áreas, escolhem cada um as áreas que querem, alguns como há mais supervisão porque preferem sempre a mesma e têm que mudar, tem que rodar senão passam uma semana a ir para a casinha, para aquela que gostam mais ou para as construções, também estar atento a isso, para variarem de áreas. E 15h00/15h15 manda-se arrumar para depois dar o resumo do dia, digamos assim, fazê-los pensar um bocado o que é que fizeram, como é que estiveram

E – Diante desse relato da rotina fiquei pensando qual é a tua parte, como assistente?

P – Eu limito-me mais a acompanhá-los nas áreas, mais nas áreas dos jogos, dos puzzles e da área da escrita, da Matemática, para ver se eles estão a fazer bem as coisas. Agora os temas, os temas, mesmo os desenhos, que às vezes falta alguma coisa que a professora acha que está a faltar, que ela acha que está incompleto, é ela sempre que vê. Eu não tenho autonomia para ver... para ver posso, posso comentar com ela “olhe o desenho está assim, está despido, ainda falta...” digo também à criança “olha tu já acabaste? Não parece que já está acabado, falta aí tanta coisa, falta um menino que estava à jogar à bola, esqueceste disso”, mas geralmente é ela que toma todas as decisões e que programa tudo. Eu estou mais lá como assistente ((risos)).

E – Ok. E o trabalho em grupo, como é que acontece?

P – O trabalho em grupo é quando eles todos participam. Quando eles todos estão a participar no mesmo. Agora, depois à parte em que eles estão sentados na mesa, a parte do desenho é individual, a parte dos puzzles também é individual, o trabalho de grupo é quando se está a dar um tema e todos entram e todos participam. E depois há o trabalho individual que é a parte de estarem cada um a fazer o... aquilo que lhe foi, que eles escolheram, não é (?!), escolheram fazer um jogo, aí eles vão fazer isso individualmente, o do lado não vai ajudar, nem deixamos ajudar.

E – Conseguem fazer o trabalho individualmente, ou sempre tendem a conversar com o colega sobre o mesmo, compartilhá-lo?

P – Ah, sim, isso sim. Sobre o trabalho e outras coisas ((risos)), mas estamos nós para dizer “faz tu sozinho, deixa de conversar”, senão, se deixamos também todos falarem e não sei quê, fica uma feira, não é?! ((risos))

E – E quando chove modifica os recreios na escola?

P – Pois, quando chove, na hora de manhã, eles brincam no corredor, o espaço que têm é o corredor, na outra hora da componente de apoio à família é no polivalente ou verem televisão na salinha que têm televisão.

E – Como assistente, qual é a tua participação nas situações de jogo e brincadeira?

P – Eu só estou mais a observar.

E – Os materiais e as brincadeiras são escolhidas por eles?

P – Sim, são escolhidas. Os materiais, trazem da sala os legos, jogos... só das construções, os outros não são permitidos trazerem cá para fora.

E – Nota alguma diferença na forma de estar das crianças, nesses dias chuvosos?

P – Eles não comentam que não gostam, mas modifica um bocadinho o comportamento, ficam mais cansados. Ao fim de alguns dias a brincar no corredor, eles ficam saturados. Ficam saturados, mas não há outro sítio.

E – Quando a criança tem uma conduta considerada inadequada, isso pode representar não ir para o recreio?

P – Ele vai sempre para o recreio, se tiver uma má conduta, mas ele fica um bocadinho sempre a pensar...

E – As crianças do 1º Ciclo, como aquele menino que participou de um conflito há pouco, que agrediu fisicamente, às vezes elas são retirados, não é (?!), e acredito que depois ficam no dia seguinte também sem o recreio em função do comportamento, com as da pré-escola isso acontece?

P – Não, no dia seguinte, não. Ficam na hora, na hora que têm o mau comportamento ficam, na hora ou passado uns minutos, não é?! E nunca ficam o recreio todo porque depois ficam... se não brincam um bocadinho, parece que ficam piores dentro da sala. Eles têm que brincar, têm que soltar as energias e... nem que seja cinco, deixá-lo brincar cinco, dez minutos, nunca ficam, comigo nunca ficam o recreio inteiro sem brincar quando tem um mau comportamento.

E – E quando brigam, o que acreditas que funciona melhor, para que parem de brigar, ou para que evitem fazê-lo?

P – O que funciona melhor é assim “se continuas fazer asneiras e fazes asneiras não vais brincar mais” e então, funciona bem isso. Ou então “olhem, vou chegar à sala vou dizer à professora e depois ela é que vai ver o que faz contigo”. Mas como é na minha hora, no meu tempo, eu evito isso, não é (?!), eu é que tenho de tomar as medidas porque estou... então

quando digo “não te deixo brincar mais, não brincas mais”, mudam logo, mudam logo, não voltam a fazer asneiras, naquele dia, naquela hora porque depois no dias seguintes... ((risos))

E – Qual é o teu estilo de trabalhar com as crianças?

P – Eu acho que agora, pronto, eu não tenho problemas nenhuns, para mim não tenho... lido facilmente... elas percebem muito bem o que eu digo, o que eu quero, o que lhes peço, obedecem, geralmente obedecem, têm... sei que têm respeito e... atendo também às necessidades delas... tento atender, não é?! Basicamente é assim.

E – Muda alguma coisa no jeito das crianças brincarem quando estão completamente sozinhas, e quando há um adulto por perto?

P – Ah sim, sim.

E – O que é que muda?

P – Ui, se elas estão sozinhas ficam muito disparatadas, é. Ficam descontroladas, veem-se sozinhas e então fazem asneiras até mais não.

E – Então, se você sáísse, por exemplo, do recreio e as deixasse lá no parquinho o que é que poderia acontecer? ((risos))

P – Se eu avisasse que vinha fazer alguma coisa e elas ficavam, elas ficavam lá sozinhas e então era um desgoverno, se calhar total ((risos)), se eu não avisasse elas vinham atrás de mim, vendo-me sair pensam que é hora de ir embora, então vinham atrás de mim... mas se eu avisasse, “olha, eu vou lá dentro, venho já e vocês ficam aqui”, eu penso que elas faziam, descontrolavam-se e faziam assim asneiras...

E – O que poderia acontecer, acidentes, brigas?

P – Sim, desentenderem-se.

E – Em algum momento você brinca ou joga com as crianças?

P – Raramente brinco e jogo com elas.

E – Quando brinca, qual é a reação?

P – Elas acham diferente, mas aderem à brincadeira.

E – Há alguma criança que fica excluída, que não gostam de brincar com ela?

P – Não, que eu saiba, não.

E – Não?

E – Não há nenhuma que os colegas não permitem que brinquem juntos?

P – Isso, eu digo que são as chamadas criancices de... é imaturidade, não é (!), “não me deixa brincar, não me deixam brincar”. Mas tanto pode acontecer com um como com outro ou como com outra, não aquela criança que... é aquela, não é?! Não sei se me percebe o que estou a dizer.

E – Perfeitamente.

P – Aquela! Vamos... aquela é completamente...

E – Se as crianças brincam quando não poderiam brincar, por exemplo, em sala de aula, o que é que acontece?

P – É logo chamada... chamamos, se nos apercebemos dizemos “olha, tu saíste e foste brincar e não dizes... não mudaste de área, não pediste para mudar, tens que dizer que queres mudar, se podes mudar, tens que avisar”, senão esquecem-se das regras.

E – Há alguma medida disciplinar, punitiva, assim “não podia brincar, agora brincou, vai acontecer isto”, há alguma medida nesse sentido?

P – Não.

E – Não?

P – Não.

5 - Entrevista Crianças Grupo 1 – 1º Ano

Codificação:

Sujeitos entrevistados: P1♀7G1; P2♂7G1, P3♀7G1, P4♀7G1 e P5♂7G1 – crianças do Grupo 1, turma do 1º ano, alunos da profª “G”.

Número de sessões: uma

*Após combinações e apresentações:

E – [...] Aqui na escola deve haver algumas coisas que gostam mais de fazer do que outras. O que é que gostam mesmo de fazer?

P1 – Jogar à bola.

P2 – Jogar à bola.

P3 – Fazer o pino.

P4 – Fazer... brincar às aulas.

P5 – Jogar à bola.

E – Então, já sei daquilo que gostam de fazer aqui na escola. Há algumas coisas das quais não gostam?

P2 – De não magoar ninguém.

E – Não gosta de magoar outras crianças, é isto? Acontece de ser magoado?

P2 – Não gosto, por exemplo, dão... estar à... lutar na escola.

E – Essas lutas acontecem?

P2 – Mais ou menos.

E – E tu P3?

P3 – Eu não gosto que o P2 me bata.

E – Bates nele?

P3 – Sim.

P5 – Quase toda a gente da escola.

P? – Todos não, é que quando dá confusão na escola é os, é, nós não... alguns de nós não se conseguem controlar e lutam.

E – Ah, percebi.

P3 – E eu também não gosto que os miúdos do 4.º ano me batam também, é horrível. E um dos meninos chamam-se “D P” e outro “D C”.

E – E a P4, do que é que não gosta na escola?

P4 – Não gosto dos miúdos do 4.º ano que nos batem.

P2 – Vocês têm de dizer qual a sala do 4.º ano, porque há dois 4.º anos, o 4.º E e o 4.º C.

P4 – É o 4.º C.

P3 – 4.º E, 4.º E.

P5 – Há algo que não gostes na escola?

P5 – Da P3.

E – Não?!

P5 – Ela não presta para nada ((risos)).

E – Pensas assim?

P5 – Muito. E a 2.º coisa que não gosto é também que... de nós estudarmos na sala.

P1 – Eu gosto de tudo.

E – De tudo, tudo?

P1 – Não, não gosto de lutar.

E – Quais são os espaços, os lugares que preferem estar aqui na escola?

P1 – A sala de aula.

P5 – O campo de futebol e a sala de aulas.

E – P4.

P4 – O parque e a sala de aulas.

P3 – O parque e a sala de aulas.

P2 – O campo de futebol e a sala de aula.

E – No parque e no campo de futebol vocês brincam, jogam... Quais são essas brincadeiras e os jogos?

P2 – Sim, jogamos à bola, jogamos basquete...

P1 – Ao mata.

P2 – Ao mata.

E – Como é esse jogo?

P1 – Ao mata é quando nós estamos a comer, alguns meninos almoçam mais cedo e há uma auxiliar que brinca connosco ao mata.

E – No pátio?

P1 – Sim, naquele espaço ali vazio.

E – Sei.

P? – No tapete vermelho.

P? – No tapete vermelho é lá...

P? – Não, não é no tapete vermelho.

P? – Não é no tapete vermelho, é no chão verde.

E – P4, e tu?

P4 – À cabra cega, à macaca, à apanhadinha, às escondidas... e mais nada.

E – A P3.

P3 - Eu gosto de brincar ao pino, brincar à cabra cega e à macaca.

P5 – Gosto de brincar é... ao quente e ao frio e também... também gosto de brincar ao homem de gelo e também à cabra cega.

E – Ok.

P5 – E às escondidinhas.

E – E quando é que vocês têm tempo para esse jogos?

P1 – Nos “intervalos”.

P5 – Quando a campainha toca.

P4 – É no recreio.

E – P3?

P3 – Não tenho ainda ideia.

E – P2?

P2 – Quando a professora, quando acabamos de lanchar e quando a professora nos deixa sair.

E – Na sala de aula, brincam?

P? – Não.

P3 – Eu já tenho uma ideia.

E – Sim, P3.

P3 – Nós saímos também para... nós vamos brincar também quando a campainha toca e quando a professora nos deixa sair sempre.

E – Então na sala de aula vocês não jogam e não brincam?

P? – Nunca.

P5 – É proibido, senão a professora põe de castigo, é na aula e é dentro da sala de aula e ficamos até tocar para dentro.

E – Então, na sala de aula não pode brincar?

P? – Não.

P1 – Alguns meninos brincam.

E – Ah, como é que é isso, P1?

P1 – É assim, eu estava, sabe naquele lugar a primeira vez que você foi?!

E – Sim.

P1 – Eu estava nesse lugar e o “M♂7” e o “J♂” brincavam muito, a “C” (auxiliar) não conseguia tomar conta deles e então eu mudei de lugar por causa...

E – P2.

P2 – A “P3♀7G1” estava sempre chateada depois teve que mudar de lugar com a P1, depois quando chegou o “J V♂7” à sala começou sempre a falar com o “J♂7” e depois o “J” distraia-se muito e depois o “M♂7” estava sempre a copiar os livros da P1.

E – Hum, alguns a brincar na aula, outros a copiar... Pode ser complicado. Falavam antes que conhecem diversos jogos e brincadeiras. Quem ensina para vocês?

P3 – O liga e desliga, nós temos... os senhores que vêm a escola todas as terças-feiras, como hoje, brincamos sempre, por exemplo, ao ténis, à corda, ao... ao futebol, ao mata e outro e sempre jogos novos.

E – E aí, fazem esse jogos e brincadeiras com quem?

P5 – Eu brinco com o meu melhor amigo que é o “P2♂7G2”.

E – E tu, P1?

P1 – Com todos os meninos.

P2 – Até o “S”?!

P2 – “R♂?”, “É♂?”, P1, “T♂7”.

E – São todos da tua turma?

P2 – Não, o “R” e o “É” não.

E – E tu, P3?

P3 – Com a P4, com a “F♀7”, com a “A L♀7”, com... o “D♂7”, o P5 e brinco com o “P2♂7G2”.

E – E a P4 brinca com quem?

P4 – A P3, a P1, o P2, P5, o “T♂7”, o “P2♂7G2”, o “M♂7”, “J♂?” e o “V♂?”, “A L♀7”, a “F♀7”, o “L♂?”...

E – Não são todos da tua turma?

P4 – Não.

E – E como é que vocês escolhem os colegas de brincadeira?

P5 – Tipo, nós estamos... é que quando nós estamos chateados não brincamos e a professora às vezes é quando nós brincamos só com um aluno, ela diz para nós não brincarmos só com um, mas sim com todos.

E – Ah, sim. A P4, que dizer algo.

P4 – Quando eu tenho um amigo novo podemos dizer se quer ser nosso amigo.

P3 – Eu vou contar uma história para vocês. Quando nós estamos chateados não há nada, nem nada, só choramos no banco e depois paramos de chorar, vamos encontrar com as amigas e perguntamos “eu quero brincar outra vez com vocês” e ela diz sim ou não, fim da história.

E – Ok P3. P2, como escolhes os amigos de brincadeira?

P5 – Nós escolhemos... primeiro juntamos os amigos que queremos brincar e depois escolhemos o jogo e começamos a brincar.

E – Criama alguns jogos?

P5 – Sim.

E – Acontecem brigas enquanto jogam ou brincam? Ficam zangados, magoam-se?

P2 – É tipo, quando há brigas é quando alguém faz batota no nosso jogo, é nós às vezes nos chateamos e então é, nós temos que dizer ao colega para não... que não é assim e ele não quer e fica ali a chorar.

P1 – Como disseram que tinha aqueles senhores que vinham cá nas terças, hoje estávamos a jogar basquete e muitos meninos estavam a fazer batota, e eu fiquei chateada porque não corrigiam as faltas.

P1 – Pois, e como ela fez falta não quiseram corrigir a falta dela então ela ficou sem jogar o jogo que ela estava a jogar, basquete.

E – P4?

P4 – É, quando a “F♀7” faz um jogo e nós temos outro jogo mais divertido, ela também chora.

P3 – Não chora, ela diz “não sou mais tua amiga”. Às vezes eu brinco com a “F♀7” e com a P4 e com a “A L♀7” e com o “T♂7”... e com o P5 e com o “P2♂7G2”. Às vezes eu brinquei à estátua com a P4 e com a “A L” e com a “F” e com o “T”, com vocês não. E depois eu... eu é que queria ser a estátua e a “F” disse “não, não vais ser a estátua” e depois eu fiquei chateada e comecei a chorar e fui para o baloiço e fui chatear o “P2♂7G2” e o P5... depois começamos... eu depois comecei a dizer outra vez à “F” “F”, eu quero brincar outra vez, está bem?”, “sim” e depois fico chateada outra vez e vou chatear aqueles meninos todos...

E – Chatear é fazer o quê, p3?

P3 – Por exemplo, assim ((exemplifica)). E também assim ((exemplifica)), cara de sapo.

P? – E também assim.

E – Puxar o cabelo, empurrar, isso?

P3 – Sim, isso mesmo. Então, eu... eu também às vezes chateio muita gente, como a “F♀7”, a “P1♀7G1”, a “P4♀7G1”, o “P2♂7G2”, o “J♂7”.

P5 – E também a P3 faz isso de nos chatear com a história que ela disse. Eu e o “P2♂7G2” não nos importamos porque nós os dois somos inimigos dela.

E – Vocês se encontram com esses colegas para brincar fora da escola, em casa, por exemplo?

P5 – Eu já encontrei uns amigos meus fora da escola e também disse-lhes “olá”, um no Continente...

E – Combinam para se encontrarem, ou se visitarem para brincar?

P5 – Sim, sim, marcamos.

P3 – Eu não brinco com meninos da escola, nunca encontro, nem combino para brincar.

P2 – Eu brinco, eu convido... os amigos do... os amigos do colégio...

E – Vão a tua casa?

P2 – Sim. E às vezes eles convidam para ir à casa deles, como o “R♂?”, o “S M♂?”, o “D♂?” e mais ninguém.

E – Eles são da tua turma?

P2 – Não. Eram do colégio.

E – Por vezes ocorrem problemas quando jogam ou brincam com os colegas?

P3 – Eu chateio-me de muitas maneiras, por exemplo, eu tenho um jogo divertido, super e a “F♀7” também, ficamos brigando, ficamos a brigar e a dizer “esse jogo é meu, o jogo meu, o teu, o meu, o teu”, então nós ficamos chateadas.

P4 – É eu e a P3 temos inimigos e nós empurramos e dizemos... para eles saltar.

P? – Cara feia...

P4 –Depois nós empurramos, eles... nós empurramos e eles caem ao chão e ficam a perseguir-nos.

E – Isso é a sério?

P3 – É de verdade. É com o “D F♂”, o “D C♂7”, o “H♂?”, o “F♂7”.

P3 – Amigos do P5 e do “P1♂7G2”.

P5 – E também é por causa que também eu e o “P1♂7G2” fazemos isso a elas porque nós somos inimigos delas, tal como elas são e nós não nos importamos de empurrar e então elas nos empurram e nós empurramos.

P1 – A P3 disse que o “F♂7” é inimigo, mas a mim não é.

P3 – Eu também luto com o P5 e o “M♂7”, mas nós todos lutamos e temos ideias de atacar e um é mais forte e o outro é mais forte, todos são fortes, mas eles pensam que são os mais fortes e nós pensamos que somos os mais fortes, como a “F♀7”, a “A L♀7” e a P4.

E – Essas lutas acontecem mais no recreio, na Educação Física, no refeitório, onde?

P5 – Na Educação Física nós...

P2 – Nós não temos Educação Física.

P5 – Nós já não temos Educação Física e nunca temos.

P2 – Só vamos ter no 2º ano, no 3º e 4º.

P5 – É tipo no campo e em todo o lado, até no parque. Hoje, um dia já me chateei no parque com o “C♂7” da minha sala e dei-lhe um murro na barriga.

P2 – “Espenicaste” o “S♂7”... no mesmo dia, numa aula quando tínhamos aula de Inglês deste um murro na barriga...

E – Qual é esse lugar onde as brigas ocorrem?

P2 – É... Tapete vermelho.

P? – Polivalente.

P2 – Polivalente... sala de aula.

E – Sala de aula?

P3 – E eu também chateio-me em muitos lugares, por exemplo... chateei a “F♀7”, já chateei a “F” no parque muitas vezes quando estava no jogo da estátua, também já chateei com a P4 no baloiço, eu disse, ela disse “ia dar-te um rebuçado, mas agora foi”.

P4 – No recreio.

E – O que é que faz com que fiquem zangados, chateados e briguem uns com os outros?

P1 – Não sei.

P4 – Porque quando... quando uma amiga pega uma coisa sem autorização nós zangamos com a amiga.

P2 – Porque a... a “J♀7”, a “J” magoa, magoa a “P3♀7G1”, já a magoou no peito, arranhou-a e mordeu-a e empurrou-a e ela magoou-se e depois ela... ela... num dia ela fez uma parvoíce muito feia, que foi magoar a “I♀7”... magoou a “I”...

E – Quando isso acontece, quem ajuda a resolver?

P? – Os padrinhos! Por exemplo, eu sou afilhado do “R♂?”, do “R” do 4º C... e o “L M♂7” é afilhado do “G♂?” do 4º C, depois quando alguém...

E – Quem escolhe os padrinhos?

P? – Somos nós.

P3 – Mas isso são auxiliares e os padrinhos, mas eu não tenho padrinho. Eu escolhi um padrinho, mas ela trocou-me pela “F♀7”.

E – Então a ajuda é dada pelas auxiliares e pelos padrinhos?

P3 – Sim, eu não tenho padrinho.

P1 – Às vezes é a minha madrinha, às vezes são as auxiliares e às vezes quando alguém está assim triste eu também ajudo.

P4 – São as auxiliares, as... e os padrinhos e os amigos.

E – Os colegas que percebem que os demais estão a desentenderem-se, fazem algo?

P3 – Eu já um dia lutei com o “P5♂7G1” e o “T♂7”, mas a P4 e a “P5♂7G1” não quiseram saber, por isso, tive de lutar eu e a “F♀7”, depois elas estavam quase me matando, depois a P4 e a “F”, a P4 e a “J♀7” apareceram para lutar também, para nos defender.

E – Vocês entram nas lutas, quando os colegas estão discutindo, ou tentam fazer com que parem?

P1 – Eu ajudo para eles pararem e não se magoarem cada vez mais.

P4 – Eu ajudo a defender porque eu quero que acabe.

P5 – É, um dia eu estava a lutar com o “M♂?” da outra sala do 1.º ano e o meu amigo “P2♂G2” mandou-me parar e eu parei.

E – Ok. E se acontece de um colega provocá-los, incomodá-los, ou mesmo magoá-los, o que vocês fazem?

P3 – Eu... a “F♀7”, eu já fui, por exemplo, já... eu estava indo para o parque, depois a “F” foi perseguida por um menino, depois fui eu que fui perseguida pelos inimigos, tentei fugir.

P3 – Eu chamo-lhe nomes e depois lhe bato e escondo-me.

P1 – Eu...

P4 – Empurro-o, chamo-lhe nomes, puxo os cabelos, depois eu fujo e digo à funcionária.

P2 – Digo “para” e ele não para e depois nós começamos à luta e depois chega a P1 e resolve tudo.

E – Como é que a P1 faz isso?

P2 – Diz para parar e depois se não parar vai dizer à auxiliar, e depois a auxiliar põe-nos de castigo.

E – Então é a P1 que ajuda a resolver.

P2 – É, é a ajudante da professora.

P5 – Quando um colega me chateia é... é... eu bato-lhe, puxo-lhe o cabelo, vou dizer à funcionária, ele continua e depois vou dizer à Prof.^a “G” e ela briga com ele porque a Prof.^a G...

E – Há crianças, aqui na escola, que chateiam ou magoam as outras, muitas vezes?

P5 – “J♀7”. A “J”, o “J V♂7”... mais ninguém.

P2 – O “T♂7” e o “J V♂7” que são às vezes, que são alguns, são... são a maior parte da sala que brigam quase todas as aulas. E o “J V” e o “T” hoje de manhã andavam a brincar... andavam a lutar com as mochilas e depois... andavam a lutar com mochilas e depois, como a mochila do “J V” estava um bocado rasgada, rebentaram um iogurte e a mochila do “J V” ficou toda cheia de iogurte e o “T” ficou aqui com um iogurte.

P5 – Como era mesmo?

E – Se há crianças que brigam muitas vezes...

P5 – Sim, é que alguns do 4º C é, eles, é brigam sempre por causa que... é que brigam, porque tipo, como hoje é o “P♂G2”, o “E♂?” deixou, que é do 4º C, deixou o “P♂G2” jogar... do 4º E... deixou o “P♂G2” jogar à bola e já sabia, então o “P♂G2” ia jogar para marcar golo, depois sem querer marcou fora e depois o “E♂?” apertou-lhe o pescoço e ficaram, e o “P♂G2” ficou a chorar.

P3 – Antigamente... uma história... uma história, antigamente, eu e a P4 e “♀7” e a “A P4♀7G1”, a “A L♀7” não, ela não queria, antigamente nós três lutávamos com um... sempre, às vezes não era nós que provocamos, às vezes eram eles.

E – Há crianças que brigam mais que as outras? Que se zangam muitas vezes, lutam a sério, provocam os colegas?

P4 – Sim. É, com... tipo... ((risos)) com, tipo o “D♂?”, o “É♂?” e o “D♂?” da sala dois.

E – E também há quem se queixe muitas vezes, dos colegas, ou de outras crianças?

P5 – É a “P3” na nossa sala, é que hoje ela é... ela ia mostrar uma coisa do trabalho da sala e depois é... a professora ralhou com todos e ela ficou a chorar e agora a P3... e amuou e agora a P3 aqui está com o que eu ia dizer, e ela também queria, ela está amuada.

E – Como é essa sala de vocês?

P1 – Às vezes... às vezes... está silenciosa a sala, mas quando vem o “J V♂7” a sala começou a ficar mais desorientada.

E – Por quê?

P1 – Porque ficaram três rapazes juntos, três rapazes juntos e eles brincam muito dentro da sala de aulas.

E – P3?

P3 – A sala de aula é um lugar... é um lugar sensacional e também... e também muito silencioso. Há pessoas que às vezes brigam, há pessoas que às vezes fazem palhaçadas como eu, o “J V♂7” que faz assim ((exemplifica))... Faz cara de macaco e também muitas vezes ele abusa na aula de Inglês. Mas em todas as aulas ele... são uma patetice, mas a aula de Inglês corre super bem.

E – A P1 falou que sentam três rapazes juntos. Quem define o lugar de cada um de vocês?

P5 – É, ninguém escolhe, é que desde o princípio da escola, é nós sentávamos, nós tínhamos, mas agora como começava a confusão começou a ficar embaralhado e então é, nós todos começamos a mudar de lugar.

E – Pedem para mudar de lugar?

P5 – Não.

P3 – Os colegas é que pedem, os colegas acham que nós somos terríveis e pedem para mudar de lugar à professora, outros pensam que nós somos bem-educados e têm muita... e têm... e estão tão fartos que eles às vezes sejam bem-educados e querem que a outra pessoa rabugenta voltasse para o lado dela, porque às vezes as pessoas são super más, batem, roubam os lápis, partem e pedem...

P2 – Mas há um problema, que a P3, esta aqui, um dia já roubou os lápis, os marcadores, estava a roubar os marcadores da “A♀7”.

P3 – Não, não.

P2 – Roubaste, sim.

P3 – Não roubei...

E – Nas aulas, há atividades que vocês façam todos os dias? Que se repetem?

P1 – Alguns dias aprendemos letras novas.

E – O que mais?

P1 – Diariamente temos que falar... temos que escrever a data, o nome e o abecedário no caderno da escola.

E – Então, todos os dias leem e escrevem no caderno.

P? – Sim.

P5 – Mas como era aquela pergunta que tu disseste agora?

E – Quais atividades fazem diariamente?

P5 – É tipo quando, é tipo como hoje, é quando tu nos chamaste para aqui, os nossos colegas na sala estavam a estudar Matemática no caderno.

E – Estudam Matemática todos os dias?

P1 – Não fazemos Matemática todos os dias, fazemos só às vezes.

P2 – E hoje de manhã estivemos a fazer Matemática e eu acho que hoje vamos fazer sempre Matemática, só fizemos mesmo uma coisa de Língua Portuguesa porque foi a data e o abecedário.

E – Fazem as atividades sozinhos, ou trabalham com os colegas?

P4 – Como era mesmo?

E – Em sala de aula, você faz as atividades sozinha, ou também com os colegas?

P4 – Com os colegas.

E – Você escolhe o grupo?

P4 – Às vezes é a professora. Não, mas é a professora.

P5 – E também quando nós estamos na mesma ficha de Matemática ou de qualquer uma, a professora nos manda trabalhar junto dos outros.

E – P2, gostaria de saber se você trabalha sempre com os mesmos colegas?

P2 – Às vezes, às vezes trabalho com o “T♂7” em grupo, às vezes... Às vezes trabalho em grupo com o “R♂7”.

E – És tu a escolher?

P2 – É a professora. E às vezes trabalho com a P1.

E – Podem escolher com quem querem fazer grupos nas aulas?

P1 – Não porque alguns meninos conversam muito nas aulas e a professora já, lá na frente, naquela mesa à frente, já mudou o “J V♂7”, o “S♂”, a “F♀7”, a P3.

E – Deixa ver se entendi bem, quer dizer que enquanto vocês fazem as atividades de aula também brincam, conversam, saem do lugar...?

P1 – O “P1♂7G2” à minha beira, sai do lugar sem autorização da professora e a professora às vezes fica chateada.

E – P5.

P5 – Hoje o que a P3 disse não é verdade, não nos levantamos porque como eu disse antes houve uma confusão hoje de manhã que todos estavam a levantar-se por causa da Matemática, queriam todos levantar-se e também... e depois a “C♀7” ficou amuada e então, mas... e depois hoje levantaram-se todos.

E – P2.

P2 – Levantaram-se... disseste ao “P2♂7G2” que estavam ali bonecas, depois... depois o “P2♂7G2” levantou-se, depois levantaram-se a maior parte dos meninos, a P4, o “J♂7”... o “J V♂7”...

E – P1, pode dizer...

P1 – O P5 disse que eu não disse que hoje de manhã estavam meninos levantados, mas eu não disse isso, eu disse que quase toda a gente se levantava.

E – Está bem. Faláva-mos das aulas, e entre as aulas há os recreios. Como são esses recreios? Quem fica com vocês?

P4 – Às vezes é a “S” e as outras vezes é a D.^a “M J”, as auxiliares.

E – Sempre há adultos por perto então. E vocês, o que fazem nos recreios?

P3 – Nós sempre, às vezes, brincamos, por exemplo, ao mata, à caçadinha, à macaca e muitas coisinhas, por isso toda a gente tem direito de se divertir no recreio, não é (?!), há muitas coisas.

P5 – E também tipo com... é ao fim do dia, às vezes, o... às vezes é... é no fim do dia é, nós não podemos ir para o campo de futebol, só os que têm aula na sexta-feira no campo de futebol é que podem ir lá.

P2 – Quem cuida de... do recreio praticamente é a D.^a “E”, a “S” e a D.^a “M J” e a “C” só tomam conta do recreio quando é o almoço.

E – Em alguns recreios vejo vocês jogarem futebol com meninos de outras turmas, são vários jogos no mesmo espaço, como é que se entendem?

P1 – Alguns vão para um sítio... alguns... nós só jogamos futebol no campo, às vezes de manhã, e de tarde quando está bom e as meninas só jogam à sexta... segunda são os do 1º ano, terça são os do 2º e depois é assim pelas turmas e...

P1 – Nos dias restantes, quando jogam na mesma quadra, são duas ou três bolas e várias equipas. As bolas se cruzam, se misturam, parece confuso, por vezes.

P1 – Mais ou menos. [...] hoje quando estávamos a jogar basquete um menino da pré caiu naquela confusão.

E – E as auxiliares, o que fazem nos recreios?

P2 – Ajudam a resolver as lutas... a D.^a “H” quando a P3, a “F♀7”, a “A L♀7” estão a fazer o pino na parede e a P4 estão a fazer o pino na parede, elas, a D.^a “H” diz para elas não fazerem isso só que elas continuam, a “F♀7” continua e depois quando... quando a D.^a “H” vai lá pela segunda vez, elas as quatro fogem e depois nós dizemos à Prof.^a “G” e depois ela... e depois a P3 como se porta... como é a que se porta...

E – Então os adultos ajudam a evitar ou a terminar as lutas?

P1 – Tentam ajudar a... os meninos que estão magoados, quando estão magoados, quando andam à luta, quando chateiam-se um com o outro e a...

E – Esses adultos participam de brincadeiras ou de jogos, no recreio?

P1 – Na hora do almoço, a “S” brinca connosco quase todos os dias, às vezes ela não está, nós brincamos sozinhos e algumas auxiliares também brincam connosco às vezes.

P5 – É tipo, hoje vi a “C” com os meninos a jogar a uma coisa que era de atirar, cada um atirava a bola a um, faziam e contavam “um, dois...”, se não conseguissem encontrar um, dois, três, passavam para um, era um, depois dois passavam para outro, depois três... se não conseguissem até ao três, tinham de começar tudo de novo.

E – Sim, P2?

P2 – Elas as quatro fogem e depois nós dizemos à professora e depois nós... depois a professora põe essas miúdas, menos a P4... e não põe, põe a P3 de castigo.

E – Como é esse castigo?

P3 – Posso falar no horário da escola, quando fico de castigo?

E – Sim.

P3 – Eu... há muitos lugares que eu fico de castigo, no almoço nunca, mas às vezes, que eu vou almoçar a casa, às vezes quando estou a trabalhar o “P2♂7G2” foi dizer uma coisa que eu não sei o que é que eu fiz, eu não fiz...

E – Qual é o castigo, P3?

P3 – O castigo foi trabalhar na sala dos pequenos e o castigo do intervalo é... é ficar sentada e olhar os meninos.

E – E fica sem intervalo?

P5 – É, às vezes quando nós nos portamos mal no refeitório, a “S” diz que nós todos, quem estava lá dentro do refeitório vão ficar todos de castigo e só saímos quando ela mandar.

E – P1, por que a “S” deixa todos de castigo?

P1 – Porque alguns meninos falam muito no almoço e depois a “S”, a “S” não gosta de ouvir barulho no refeitório e zanga-se e depois diz “todos os meninos que almoçam cá ficam de castigo”.

P? – Não, não. Às vezes diz “o 4º... o 4º C fica uma semana sem intervalo”.

P1 – Está bem.

E – O castigo de vocês também é esse?

P2 – Ficamos parados...

E – Onde?

P2 – No recreio naquela, à beira do vidro, sentamos e...

E – E não pode ir mais para o pátio?

P? – Não, não podemos ir...

E – A semana toda?

P? – Não, não, a “S” diz “vão ficar uma semana sem intervalo”, mas só ficam um dia.

P2 – E um dia, no passado, a P4 tirou o telefone à P3 e depois a professora entregou o telefone da P3 aos pais e depois ela, a professora disse assim “se alguém trazer algum telemóvel...”

P? – “Para a escola, fica sem ele duas semanas”...

E – Os recreios são diferentes quando chove?

P1 – Para nós o recreio é mais difícil porque nós somos muitos meninos e no polivalente e naquele chão vermelho é uma confusão.

E – Fazem o que, nesses dias?

P2 – Às vezes jogamos ao homem de gelo, é o que dá para jogar... coisas de correr.

E – Acontecem mais brigas nesses dias?

P2 – Não.

P5 – É tipo, um dia quando choveu eu estava a jogar um jogo com um amigo, é com dois amigos meus e quando estava... e quando estava a correr eu estava em último e então outro menino entrava a correr eu depois esbarrei-me com um olho na boca dele e ele partiu um dente.

E – Um encontrão? Acontecem muito nesses recreios em área coberta?

P1 – Eu queria dizer uma coisa, mas não era dessa pergunta.

E – Diz P1.

P1 – Era sobre uma pergunta que se as auxiliares, o que é que os adultos fazem...

E – Sim, isso é importante.

P1 – No outro dia estavam a jogar à bola, o “P1♂7G2” estava a jogar à bola com outros meninos e no fim de... no fim da escola eu estava também... eu não estava a jogar, mas estava à beira e o “P1♂7G2” esbarrou-se com um menino e começou a deitar sangue pelo nariz e as auxiliares é que cuidaram dele.

P5 – E também um dia... quando estava chuva, depois parou de chover, o “P1♂7G2” estava no baloiço e depois um, que se chamava “D♂?”...

P? – Qual “D”?

P5 – Aquele do 4º E... e ele queria jogar a bola de longe, depois os meninos que estavam no baloiço...

E – Percebi, por vezes há problemas nos recreios... Vocês disseram que uma das auxiliares brinca com vocês, também alguma professora?

P4 – A Prof.^a “G” ou a “S” brincam connosco.

E – Brincam de quê?

P4 – Com... tipo... com a Prof.^a “G” fazemos jogos.

E – Na sala de aula ou fora?

P4 – Fora.

E – Ah, no pátio?

P4 – Não, no parque. E a “S” é igual, mas com a bola.

E – Se está um adulto por perto muda o jeito de vocês estarem no pátio?

P4 – É... tem jogos novos para nós jogarmos.

E – As crianças brigam e provocam-se menos, quando adultos estão a olhar, nos recreios?

P3 – Quando tem um adulto por perto nós não lutamos, quando ele vai embora nós começamos à luta.

E – Por quê?

P3 – Por que... porque as crianças quando são inimigas e a auxiliar vai embora... às inimigas, inimigas tentam, tipo... bater um recorde para conseguir derrotar ou pôr... ou pôr... ou pôr uma água com um bicho da conta, bebe e morre, tenta bater o recorde de ele morrer.

P1 – Sobre a chuva. Sobre a pergunta da chuva, é assim, quando as auxiliares, algumas... elas costumam ficar à beira do coiso porque alguns meninos são atrevidos e vão a correr para a chuva, e um dia eu estava a ver que alguns meninos da nossa sala estavam a ir correr para a chuva enquanto que as auxiliares não estavam a ver.

E – Vão à chuva, mesmo sem permissão?

P5 – Um dia um menino... um dia um menino que estava... um dia um menino que estava com camisola curta, estava a chover depois ele foi para lá, para a chuva, foi para o parque andar, foi andar no baloiço e depois uma auxiliar pôs de castigo, por causa que ele estava a andar de baloiço na chuva.

E – E os adultos dessa escola percebem como vocês gostam de brincar? Eles sabem como vocês brincam?

P5 – Algumas sabem. Algumas não por causa que nós não queremos, por causa que assim, eles vão saber e vão querer brincar connosco e podem nos fazer mal.

E – Quando esses adultos percebem que há brigas, lutas... o que fazem?

P4 – Eles podem pôr-nos de castigo, ou pôr de castigo o que nos está a chatear.

P5 – E algumas funcionárias quando nos veem a ralar um com o outro, nós vamos dizer e algumas dizem para nós dizermos a outra, e essa diz para nós irmos dizer à “S”.

E – E o que fa a “S”?

P5 – Às vezes põe-nos de castigo ou diz assim... “se vocês fizerem isso mais uma vez vão ficar sem brincar uma semana ou vão ficar de castigo até tocar às 13h30”.

E – P1, eu quero saber o que é que funciona melhor aqui na escola para que as crianças parem de brigar?

P1 – Não andar à luta...

E – OK! Se já estão a lutar, o que é que dá jeito para que parem e não se magoem?

P1 – Entendemo-nos com o outro colega...

E – Os adultos fazem o quê, para ajudar?

P1 – Tentam parar e acalmá-los para... e depois tentam entender e resolvem.

E – E isso funciona?

P1 – Sim. É assim, como eu disse primeiro, é melhor acalmá-los e depois quando eles estiverem assim acalmados (1:03) e depois resolver.

E – Tentas acalmar as brigas?

P1 – Sim. Quando... andam à luta eu tento acalmar um primeiro, e depois o outro a seguir.

E – Muito bom. P4, e tu?

P4 – Fico a ver. Fico a olhar.

P2 – E depois ela, a funcionária faz-nos perguntas: se um começou de propósito sem o outro fazer nada, e eu digo que sim, e depois ela vai pô-lo de castigo.

E – Acontece de você ver um amigo a lutar a sério, e entrar na luta para ajudá-lo?

P2 – Não. Às vezes entro e depois digo para eles pararem. Mas eles não param.

P5 – É, tipo, eu fujo, chamo amigos meus para me ajudar e... e se nós não conseguimos derrotar, nós vamos chamar a funcionária e ela põe de castigo e depois não querem saber e eles então eles dizem às vezes assim “e que me interessa”, eles dizem, e depois ela... depois chamam às vezes nomes às funcionárias e elas ficam de castigo... eles. E ponto final.

P1 – A professora no outro dia mandou-me ir buscar os meninos que estavam a jogar à bola e eu não os conseguia parar para ir para a aula, então eu fui buscar uma funcionária para me ajudar e ela ajudou-me.

E- Há crianças que provocam, incomodam ou magoam as outras e fazem isso muitas vezes?

P? – Eu conheço dois.

P5 – “J V♂” e “M♂7”.

P5 – P3 e...

P? – E a “J♀7”.

P? – “F♀7”.

P5 – “F♀7” e a “A L♀7”.

E – Será que a escola pode fazer algo, melhorar os espaços, os brinquedos, ou outra coisa para que vocês possam brincar mais?

P1 – Antes nós não tínhamos aquele cesto de basquete e meteram-nos para nós brincarmos mais.

E – Um é suficiente?

P1 – Precisava doutro, mas só tem um porque não tem sítio para meter mais nenhum porque se metesse eram os dois, um ao lado do outro e atrás das traves, à beira da relva, estragam-na toda.

E – Tens alguma ideia para que pudessem brincar mais, P4?

P4 – É... ainda não tenho sugestão.

P5 – Brinquedos para nós brincarmos, porque não há para nós.

E – Na sala de aula há brinquedos, jogos?

P2 – Não temos. Achas?! Nós claro que não temos... claro que não temos, nós não somos bebés.

E – Só os bebés têm brinquedos na sala de aula?!

P2 – Sim, não têm na sala de aula, mas há uma sala que eles veem televisão e lá tem brinquedos e livros.

E – Vocês não vão lá naquela sala?

P2 – Não.

P? – Às vezes quem fica de castigo vai para aquela sala trabalhar sozinho.

E – Trazes algo para brincar no recreio?

P4 – Uma boneca e coisas pequeninas.

P3 – Uma boneca e coisa e tal.

E - E tu P1?

P1 – Nada. Não trago.

P5 – Hoje trouxe umas cartas minhas do pokémon e também as bolas saltaricas.

E – E joga com os colegas?

P5 – Sim, jogo muito.

P2 – Às vezes o “P1♂7G2” traz bola e o “J V♂7”.

E – Quem traz a bola é quem manda no jogo?

P2 – Às vezes.

P5 – Só quero dizer uma coisa, que um dia o “S” trouxe uma bola e o “J V♀7” estava à briga com ele assim “ah, sou eu que mando, não és tu”.

E – Toda a gente pode jogar ou vocês escolhem quem joga?

P2 – Não, o dono da bola é que escolhe. Às vezes eles deixam alguns mandar, mas não se pode, a professora nunca nos deixa.

P? – Eu só trago chapéus por causa do sol.

E – Há colegas com quem vocês não brincam, ou não deixam brincar?

P4 – A “J♀7”, porque ela nos bate.

P2 – Sabes por que é que ela nos bate?! Porque ela quando nasceu teve que ser operada ao coração, por isso, não... se a esta hora não tivesse... se esta hora não tivesse sido operada, já estava morta.

P3 – Nós também não brincamos com...

P2 – Rapazes, tu nunca brincas com rapazes.

P3 – Brinco, sim.

E – Eu vi ela a brincar...

P2 – Mas nunca brinca com muitos rapazes.

E – P1 tem alguma colega ou um colega com quem não brincas?

P1 – Não.

E – P5

P5 – A “J♀7”.

P? – Eu brinco com a “J”.

P5 – Olha, mas eu às vezes brinco ela.

6 - Entrevista Crianças Grupo 2 – 1º Ano

Codificação:

Sujeitos entrevistados: P1♀7G2; P2♂7G2, P3♀7G3 – crianças do Grupo 2, turma do 1º ano, alunos da profª “G”.

Número de sessões: uma

E – Quem temos aqui?

P1 – [nome].

P2 – [nome].

P3 – [nome, tenho 7 anos].

E – [...] Das coisas que gostam de fazer na escola, o que é que gostam muito, que gostam de fazer mais do que outras?

P3 – Eu mais gosto é de fazer desporto.

E – Desporto!

P3 – Sim. Eu faço todos os dias desporto a correr à volta do campo com o “P5♂7G1”.

P2 – É de brincar no baloiço.

P1 – Futebol. Desporto e andar de baloiço.

E – E há algo que não gostam de fazer?

P3 – Eu não gosto de jogar futebol. Claro, eu não sou um rapaz para jogar futebol.

P1 – Não gosto de jogar de jogar balinhas de (2:03), não sei dizer.

E – E tu P2, há algo que não gostas?

P2 – É uns cavalinhos que andam para frente, para trás, para a frente, para trás.

E – Sim, P1.

P1 – De cão...

P3 – De cão? Não há aqui cães ((risos)). Gosto do recreio.

P2 – Também gosto do recreio.

P1 – Recreio.

E – No recreio, o que gostam?

P1 – Andar de baloiço.

E – Os baloiços não são ocupados pelas crianças da pré? Vocês podem brincar...?

P1 – Posso. Às vezes tem aí vou jogar futebol.

P3 – Eu gosto de brincar com as minhas amigas no recreio.

E – Brincar de quê P3?

P3 – Às bruxas... também com a “J♀7”, ela pode ser a bruxa. Às feiticeiras e a mais nada.

P2 – Vou para o baloiço. Passo a vida a derrotar um gato. Chama-se Cat.

E – Um gato no recreio?

P2 – Oh, está disfarçado, mas ninguém acredita. É um gato careca.

P1 – É uma visão.

P2 – Não é uma visão, não.

P3 – Esse gato pode ser a “P3♀7G1” porque ele não gosta da “P3♀7G1”.E ela (5:24)...

E – Como é isso? Podes explicar?

P2 – Estou a brincar ((risos)). Gosto de ir brincar com os amigos às escondidas.

E – São colegas da sala de aula ou de outras turmas?

P2 – De outras turmas e da nossa, e da minha sala.

E – Quando é que vocês têm tempo para brincar na escola?

P3 – Para aí uns dois minutos ou três. Nos recreios, claro.

E – Só nos recreios?

P3 – Claro. Nós não podemos brincar na sala, é proibido.

E – E conseguem brincar alguma vez na sala?

P3 – Não, mas com a professora de Ciências talvez.

E – Como?

P3 – Com a professora de Ciências talvez porque ela ensinou-nos a fazer um helicóptero, de papel.

E – E tu P1, brincas na sala de aula?

P1 – Não. Brinco no recreio.

P2 – Brinca também na sala. Anda sempre a falar com os amigos. E também brinca com o “P2♂7G1”.

E – E tu P2?

P2 – Eu?! Eu às vezes na aula, na aula da Prof.^a “G” falo só um bocado para o lado. Só um bocado, mas depois viro logo e trabalho.

E – Falar é brincar?

P2 – Para a professora sim, para a Prof.^a G sim. Para mim sim também.

P3 – Mas uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa porque falar é falar, falar não é brincar, brincar é que é brincar.

E – Quero entender... Dá para brincar na sala de aula?

P3 – Não.

P2 – Não.

P1 – Não.

E – Então, brincam no recreio... quando mais?

P3 – Depois de sairmos de casa e formos talvez, com o pai, a algum sítio.

E – Mas e aqui na escola, o horário de almoço dá para brincar, tem outro horário?

P3 – No almoço ninguém pode brincar. Quem falar não tem intervalo e quem brincar fica no intervalo de castigo. A “S” diz que vai ficar sem intervalo três dias... três semanas.

E – Três semanas?

P3 – Sim.

P2 – Mas não é verdade.

E – Diz então, P2, como é que é?

P2 – Eu não gosto da comida da escola e me obrigam a comer tudo.

E – Ai, ai.

P2 – Ninguém gosta.

P2 – Eu não gosto quase nada da comida da escola.

E – Mas tem que comer?

P2 – Tenho.

P1 – Hoje eu vou almoçar a casa.

E – E o dia que almoça em casa é melhor?

P1 – Sim. Gosto de almoçar a casa.

P2 – Eu como às vezes em casa, e às vezes na escola.

E – Quando vocês brincam na escola, o que é que vocês usam no recreio para brincar?

P3 – Usamos vendas, usamos os (10:03)... usamos todos os tipos de coisas que podemos brincar.

P2 – O tacto, o tronco e os membros. Eu e o “T R♂?” de outra sala às vezes usamos uns paus pequenos e fazemos uma espécie nova.

P1 – Eu às vezes pego paus e jogo com o estica.

E – Estica! Como é isso P1?

P1 – Metemos assim três paus, aqui um, aqui outro, depois nós temos que passar aqui, meter aqui um, depois meter aqui outro e depois nós temos que saltar e depois se nós saltamos num sítio, o patinho tem que ir para o sítio nosso.

E – Além dos paus, usam outros materiais?

P2 – Eu uso às vezes os paus com o “T♂7”, pequenos, e brincamos com eles às espadas.

P1 – Se nós brincamos com as espadas, podes espetar o pau num olho.

E – Pegam nesses paus e os fazem de espadas?

P2 – Não. Nós fazemos assim, temos um colega aqui, tipo o P1, tem um pauzinho e nós estamos assim com os paus. (demonstra)

E – É um duelo a brincar?

P1 – Se nós brincamos a sério podemos dar com o pau no olho.

E – Vocês cuidam para não se magoarem, é assim?

P2 – Sim, é verdade.

E – Usam outros materiais nas brincadeiras?

P3 – Podemos usar sempre aquilo que precisamos e fingir que é uma brincadeira.

E – Fazer de conta!?

P2 – Eu às vezes faço de conta, o P1 que é um vampiro e ele vem atrás de mim ((risos)).

P1 – Eu penso que ela às vezes é uma bruxa, mas não é, é uma pessoa.

P2 – Quando jogamos às bruxas e assim precisamos de uma bruxa, como ninguém quer ser uma bruxa, chamamos a “J♀7”.

E – E a “J” precisa ser a bruxa? Por que não outra colega?

P2 – Porque ela gosta, e é mesmo parecida com uma bruxa.

E – Parecida?

P2 – E fala como uma bruxa. É tão malvada como uma bruxa.

E – P3, é assim?

P3 – Ela um dia me puxou os cabelos. Um dia a “J” puxou-me os cabelos.

E – E isso a faz parecida com uma bruxa?

P2 – É por isso, é por isso que nós queremos que ela seja a bruxa.

E – Pode ser que ela não goste de ser a bruxa.

P2 – Não, não, ela não fica chateada, ela é que quer. A P3 só vai perguntar se ela quer ser bruxa e ela diz sempre que sim.

E – Quais são os jogos e as brincadeiras que vocês fazem na escola?

P3 – Os jogos e as brincadeiras?

E – É.

P3 – Começa por os jogos, aula, jogo, aula, jogo... mas acaba a ir embora e depois ainda sempre poder brincar com os pais em casa.

E – Aqui na escola vocês brincam e jogam de quê?

P3 – Brincamos, trabalhamos...

P2 – Eu às vezes jogo à bola, e um dia na aula de futebol quase mandava uma bola que ia para o telhado.

E – Aulas de futebol na escola?

P2 – Sim.

P1 – Eu não.

P2 – É na sexta, no dia que vai acabar a escola, à tarde quando acabam as aulas todas, mais uma nós temos que é a de futebol.

E – É só para os meninos?

P2 – É um homem grande que nos ensina.

P3 – Só tem uma menina lá. Sim, que anda na outra sala, não sei...

E – P1, jogas também?

P1 – Sim.

P2 – E eu. Eu também jogo, eu muitas vezes sou da equipa dele.

E – E as meninas, se não jogam futebol, fazem o quê?

P3 – Brincamos... às vezes eu brinco com a “C♀7” e fingimos que somos irmãs, ela é esperta e eu sou bailarina.

E – E quem é que ensina, como é que vocês aprendem esses jogos que vocês brincam no recreio e na escola?

P3 – Imaginamos um jogo e depois contamos a toda a gente e depois, se quiserem jogar, jogam connosco.

E – Toda a gente pode jogar com vocês, ou escolhem quem pode jogar?

P3 – Nós escolhemos quem joga connosco ou se for simpáticos a pedir.

E – Tem que pedir para jogar com vocês?

P3 – Sim.

P2 – Tipo assim, é assim... os outros que não pedem por favor, só dizem assim “ai deixa-me já jogar” e se não é simpático as miúdas não deixam. Se os rapazes mais velhos irem batê-las, vai dizer e eu já inventei um dia um jogo. É assim, eu vou me esconder, depois quem me tocar eu sou um monstro, depois tenho, se eu comer, somos juntos os monstros e quem ficar por último ganha.

E – E quem é que pode brincar com vocês?

P2 – O “P5♂7G1” vem todos os dias para a minha beira, não me larga.

E – Ah é. E tem alguma criança, algum colega que vocês não deixam brincar?

P1 – “J”. Eu não deixo.

E – Por quê?

P3 – É porque ela...

P2 – Ela está a dizer ao P1 baixinho... Eu nunca brinquei com a “J♀7” porque ela nunca pediu-me para brincar a nada.

E – Ela não pede para brincar com vocês? Como é que é isso?

P3 – Ela não pede com respeito para jogar. Como é que pode ser?

E – Todos os outros colegas podem brincar com vocês.

P2 – Sim.

P3 – Sim, a “J♀7” foi operada ao coração e nós não gostamos de meninas assim, por isso, nós não estávamos preparadas.

E – Percebi... Como é que vocês escolhem os colegas de brincadeira?

P3 – Escolhemos por os mais bem-educados.

P2 – Mais bem-educados, que são meus amigos e estão-me sempre a ajudar, que eu também ajudo-os.

E – Combinam os jogos e as brincadeiras?

P2 – Combinamos com os meninos que já estão à nossa beira e perguntamos se eles querem jogar.

E – Vocês combinam só na hora da brincadeira, ou combinam antes, na sala de aula?

P3 – Antes da sala de aula, antes de nós irmos para dentro.

E – E como é que é essa combinação?

P3 – Então, fazemos assim. Antes de irmos para a sala de aula, logo vem o intervalo, de manhã perguntamos às nossas amigas, “amigas, querem jogar para o próximo intervalo às bruxas com a “J♀7”?” e se elas disserem que sim tudo bem, se elas disserem não, fico triste.

E – Fica triste! E então...

P2 – Faz com os meninos.

E – E tu, como é que combinas as brincadeiras, P2?

P2 – Fácil, vou procurar os meus amigos, se eles disserem que sim ou não. Se disserem sim eles vêm brincar e se disserem não, vou procurar outros.

E – Isso te deixa triste?

P2 – Não. Porque vou procurar outros que querem.

E – E esses outros, são da tua sala de aula, de outras salas...?

P2 – Às vezes doutra sala e às vezes da minha sala.

E – P1, como é que formam as equipas, como escolhem os companheiros de jogo?

P1 – Os meus amigos... Fazemos um... fazemos um capitão e ele escolhe uma equipa.

E – Como é que escolhem o capitão?

P1 – Mete o dedo no ar quem quer e quem não quiser...

E – Esse capitão manda na equipa?

P1 – Às vezes é o “D♂7”...

P1 – É o “J V♂7” e às vezes sou eu.

E – É o capitão que escolhe a equipa?

P1 – Sim.

E – Nos jogos, acontece das equipas se desentenderem?

P1 – Às vezes. Às vezes dizem que é golo e depois não é.

E – Quando isso acontece, como é que resolvem? O capitão faz alguma coisa para ajudar a resolver?

P1 – Depois o capitão diz...

P2 – Eu às vezes jogo e às vezes quando fazem a discussão, quando... o que é que ia dizer?

E – Como é que resolvem as discussões?

P2 – As discussões no futebol, quando resolvem é, se não explicarem, as empregadas tiram a bola.

E – São vocês a chamarem?

P2 – Sim, e tiram a bola.

E – E o jogo termina.

P1 – Mas se depois nós, quando as funcionárias dizem para fazer as pazes fazemos, e começamos tudo de novo o jogo.

E – E vocês conseguem resolver sem chamar as funcionárias?

P1 – Fazemos repetição, o remate e depois...

P2 – Quem marcar é que fica, é que tem...

P1 – E se marcar é golo.

E – Então vocês repetem a jogada e resolvem sem a ajuda das funcionárias?

P1 – Sim.

P2 – Sim.

E – Também acontece de não resolverem os problemas, e seguirem, a magoar os colegas?

P3 – Às vezes. Eu já vi o meu irmão zangar-se com a minha madrinha e já acabou... eu estou quase a acabar com o segundo namorado, só falta um bocadinho.

E – Zangam-se com os colegas na turma?

P2 – Sim, às vezes o “P5♂7G1” vai reclamar comigo porque os colegas às vezes os meus amigos vão dizer que “olha, o P2 disse que tu és gordo” e eu não disse e depois vão, foram mentir e o “P5♂7G1” vem zangar comigo.

E – Fica zangado contigo!?

P2 – E eu explico tudo que é mentira.

E – Ele percebe que é mentira?

P2 – Sim. Provamos, porque depois os colegas ficam a rir e depois ele já sabe que estavam a mentir-lhe.

P2 – Às vezes já zangou comigo. Ele já ficou chateado comigo.

E – E isso é na sala de aula ou no recreio?

P1 – É no recreio.

E – Na sala de aula nunca?

P2 – Tenho uma resposta.

P1 – Não.

E – O que é que é P2?

P2 – Um dia zanguei com o P1 porque a “P3♀7G1” e a “A L♀7” e a “F♀7” gostam de mim e ele andava a dizer que eu é que também gostava delas e andava a dizer “olha, o P2 é namorado, isto, o P2 é isto” e a gozar.

E – E isso criou uma confusão?

P2 – E estava a dizer aos outros meninos da outra sala.

E – Como é que resolveu?

P2 – Ainda não resolvemos.

P1 – E eu convidei-o para ver se ele também podia vir porque assim para ver se resolvia.

E – Isso foi hoje, não foi? Vocês são amigos?

P1 – Sim. Ainda somos, mas ainda temos de... resolver esta confusão.

E – Ah, é melhor mesmo, resolver isso.

P3 – Às vezes, com a “J♀7”, ela dá-me um pontapé, eu dou-lhe uma chapada na cara, a ver se ela aprende. Depois ela deixa-me em paz.

E – Quando isso acontece P3?

P3 – Todos os dias, pelo menos.

E – Em que lugar da escola?

P3 – Recreio.

E – Será o recreio o lugar onde acontecem mais confusões?

P3 – Sim.

E – Quem fica nos recreios com vocês?

P2 – É a “Ca”, a D.^a “M”, a D.^a “M J” e... a...

P3 – E uma funcionária nova.

E – Ajudam a resolver esses problemas, essas confusões?

P3 – Sim.

P2 – A “M” é que é a funcionária nova.

E – Além dos colegas da turma, brincam com as crianças das outras turmas?

P3 – Às vezes porque a minha amiga “L♀?” é da pré, mas continua a ser minha amiga. Eu já encontrei o “A♂?” porque ele vive na mesma casa que eu. Vive no mesmo prédio.

P2 – [...] um dia já encontrei a “A L♀?” no Continente e um dia o P1 no parque. Com ele e eu encontro quase todos os dias porque vive à minha frente.

E – Vocês se encontram, fora da escola, para brincar?

P2 – Sim, às vezes eu convido-o para ir ao parque brincar comigo. À minha casa já foi três dias.

E – E o P1, brinca com colegas fora da escola?

P1 – Sim, com o “R♂?”, que ele é meu vizinho, o “T R♂?”...

E – Vocês falaram que quando brincam na escola, por vezes ficam incomodados com os colegas da turma. Como é isso?

P1 – Eu às vezes fico chateado com a “J♀?” na sala de aula. E vocês não sabem o que é que ela faz, um dia estava, ontem estava a comer a cola, no outro dia estava a comer borracha e no outro dia, na segunda-feira estava a comer o lápis assim ((exemplifica)).

P2 – E hoje comeu também o lápis.

P1 – Ela comeu o lápis.

E – Isso incomoda vocês? Se o lápis é dela, a cola é dela, o material é dela, por que é que vocês ficam chateados?

P1 – Ontem ela comeu a cola.

E – Só se chateiam de ver a “J♀?”, ou há outras situações em que vocês se sentem incomodados com os colegas?

P3 – Eu tenho outra situação.

E – Então...?

P3 – Porque na sala de aula a “G♀?” nunca me deixa em paz e está-me sempre a pedir tesoura tesoura, tesoura, todos os dias?

E – Mas quem?

P3 – Eu digo “pede a outro”.

P2 – A cigana.

P3 – Eu digo “pede a outro, pede ao “A””, nunca ninguém dá uma tesoura porque ela tem uma guardada, de certeza.

E – A “G♀7”, é uma colega com a qual vocês não brincam juntos, é isso?

P2 – Sim.

P3 – Às vezes, sim. Às vezes sim.

E – Às vezes. E tem algum problema com ela, também?

P3 – Eu tenho, estamos sempre a chatear porque ela diz que eu estou a ocupar o espaço dela e não estou.

E – Vocês sentam lado a lado em aula?

P3 – Sim.

E – E quando se sentem chateados, incomodados por um colega, o que acontece?

P3 – Começamos a falar a ver se nos entendemos.

E – Primeiro tentam falar?

P3 – Sim.

E – E depois, se não resolve?

P3 – Se não resolve andamos à briga, se resolve não andamos à briga.

E – E andar a briga o quê é?

P3 – É lutar.

E – Já lutaste P3?

P3 – Eu lutei com a “J♀7”, com a “G♀7” e para aí com a “F♀7” só uma vez.

E – E tu P2?

P2 – Só às vezes. Pouquinho.

P3 – Eu já andei à briga com a minha amiga “P3♀7G1”.

E – Ah, por quê?

P3 – Porque ela não gosta dele, e ele não gosta dela, e ela quer namorar com ele.

E – Com ele quem?

P3 – Com...

P2 – Eu não gosto dela. Eu não gosto da “P3♀7G1”, é um gato.

E – Ah, percebi. E ela te incomoda muito?

P2 – No outro dia, tu fizeste o que estás a fazer connosco, com ela, as perguntas, aquela de óculos.

E – Eu sei quem é ela. Ela te incomoda?

P2 – Muitas vezes na sala está-me sempre a fazer com as unhas isto com bué da força. Ontem estavam umas marcas aqui.

E – Ela faz para valer, é isso?

P2 – Sim, eu disse que era um gato.

E – Vocês são amigos?

P2 – Não, somos inimigos.

E – A P3 falou que ela gosta de ti.

P1 – Ela no outro dia tinha assim um papel escrito por amor.

E – Será que é sobre ti?

P2 – Talvez. É como num dia... numa terça-feira ou numa quarta-feira encontrei uma porta de um carro aberta, bolachas com cobertura de chocolate e sangue lá dentro na mala, é sangue...

P3 – É geleia.

P2 – Não, não é geleia, é sangue.

E – Não entendi...

P2 – Isso tem a ver com um caso que podia ser perigoso para os meninos porque ele podia entrar pelo esgoto e podia ter... vocês sabem aquele buraco de quadradinho que está lá no campo ali atrás, sabem?! Tem lá isso, pode abrir e pode assaltar a escola. É que isso é muito perigoso para os meninos.

P2 – (4:50) por todos e por mim.

E – O que é que o P1 quer dizer?

P1 – No outro dia a “A L♀7” deu um cartão por amor...

P2 – Dois, foi ontem e no outro dia. Gostava de mim, não ia fazê-la chorar... por acaso.

P1 – (5:09) amo e depois...

E – E quando ela te arranha, P2?

P2 – O gato?

E – É, o gato.

P2 – Ela me arranha que até fica a deitar às vezes um bocado de sangue. Um dia, só um dia, um arranhão é que já me deitou sangue, mas nunca choro.

E – Humm.

P2 – Nunca choro porque tenho de lutar com ela.

E – Ela está brincando contigo?

P1 – Está brincando.

P2 – Eu não me percebo nada. Ela gosta de mim e é minha inimiga também vai-me bater e gosta e vai, e é minha inimiga, não percebo.

E – Bates nela?

P2 – Quando me arranha?! Quando me arranha eu ponho a pé, ponho as mãos atrás nas costas e levo a um sítio perigoso. É o escorrega.

E – Levas ela lá, para?

P2 – Sim porque depois eu e o “T R♂?” prendemos com as mãos lá e fica presa.

E – É um jogo?

P2 – Não, não é um jogo não. Mas não diga a ninguém, nem à Prof.^a “G”.

E – Não vou dizer, tanto é que a gente vem nessa sala aqui, para outras pessoas não escutarem.

P2 – E depois fazemos ela... como mia, mia, nós percebemos o que é que ela diz e dizemos para confessar tudo e depois soltámo-la.

P3 – E é. Já que ela gosta dele, aquelas três meninas, se elas gostam dele então porque é que andam sempre a fazer isto, isto e isto?! (demonstra)

E – As meninas gostam de bater no P2? É assim?

P3 – Sim, fazem isto mesmo porque, faz a “F♀7” e faz a “P3♀7G1”.

E – São três meninas?

P3 – Sim, a “A L♀7” não faz porque ela quer namorar com ele... (7:24) quinhentos convites.

E – Entendi... Quem é que ajuda a resolver os problemas entre vocês e os colegas, aqui na escola?

P3 – É a Prof.^a “G” às vezes, mas quando ela não está no recreio, porque ela às vezes vai ver o futebol, quando ela não está no recreio, vai ter de ser as funcionárias.

E – Precisam serem chamadas, ou percebem o que se passa?

P3 – Sim. Elas... Às vezes são elas que veem e depois chamam a atenção, outras vezes temos de ser nós a puxar pela bata assim...

E – Sim, entendi. P2?

P2 – Eu nunca resolvi as coisas com o Cat (P3♀7G1) e nunca vou resolver.

E – Por quê?

P2 – Porque não.

E – Há colegas de turma que estão sempre a chatear, incomodar, ou magoar os outros?

P3 – Tem um menino para aí do 4º ano, não sei, ele é cigano, sim o “E♂?” e os seus amigos, metem-se sempre com os do 1º ano, os ciganos todos.

E – Com vocês?

P3 – E até com os meninos da pré.

P2 – Um dia só porque chutei a bola dele para ele e, sem querer, foi para fora e ele foi lá esganar-me.

E – P1, teve algum problema já com esses meninos?

P1 – O “E♂” é meu amigo.

P3 – Para aí o “P2♂7G1”, o P1 porque ele...Ele às vezes briga com as raparigas, quase todos os dias.

P1 – Só é com o Cat (P3♀7G1), só é com o Cat. E com a “F♀”.

P3 – E também já vi muitos meninos, todos os meninos a lutar e não é certo.

E – Lutam a sério? .

P3 – Sim, com (9:44).

E – O P2 quer dizer?

P2 – Ontem a “F♀7” e a... e o Cat (P3♀7G1) são amigos um do outro, estavam a desapertar-me os botões e, aqui, e levantaram-me a camisola até aos peitos e isso é malcriado.

E – P1, às vezes briga com as raparigas?

P1 – Só faço... só ajudo o P2.

P3 – Ele briga muito com as raparigas.

E – Tu, P2, também?

P3 – Sim, e ele ajuda o P2, estão na mesma equipa, mas isso não interessa, o que interessa é não lutar, o que interessa é vencer nas coisas tipo, tipo nos exames.

E – Entendi.

P3 – E nas corridas, tipo o corta-mato.

P2 – Nós os dois é assim... só chateamos com a “P3♀7G1” e com a “F♀7”. E um... a “F♀7” e a “P3♀7G1” um dia estavam-me a esganar a mim na parede assim... e ao “L M♂7” e a nossa equipa é o P1 e é o “T♂7” e o “J♂7” e o “D♂7”.

E – Tem crianças que estão sempre a se queixar na turma de vocês?

P3 – A “J♀7”, o “C♂7” e mais ninguém.

E – Esses se queixam sempre?

P3 – Sim.

P2 – E é o “C♂7”, antes fazia a letra mal, agora faz a letra bem. A “J♀7”, sabe como é que ela faz? Olhe para aqui para a mesa ((exemplifica)). E mete uma letra só num caderno todo, uma letra, numa linha abaixo até cima, numa folha de caderno. O que é que estava a falar?

E – Há crianças na turma de vocês que se queixam dos outros sempre?

P2 – Eu às vezes do “C♂7” e da “J♀7”. O “C♂7” um dia, na aula de ciências, estava a dar arrotos na minha... na parte da minha fila da mesa. E a fazer com os olhos uma coisa que vai por aqui e a assustar, mas a mim não me assusta.

E – O “C”?

P2 – É um cigano e muitas vezes não lava os dentes.

E – Vocês brincam juntos?

P2 – Eu nunca brinquei com ele.

P3 – Porque ele só vai jogar futebol. E a “J♀7” um dia puxou-me os cabelos e estava-me a empurrar debaixo de uma pedra perto da escola, naquele descida ali, naquela parte vermelha, onde tem aquela parte de terra, ela estava a tentar empurrar-me para lá. Mas depois ela não

conseguiu porque quando ela ia-me empurrar eu fugi logo para o outro lado e ela é que caiu e ela bem mereceu.

P3 – Eu nunca gostei da “J♀7” nem do “C♂7” porque eles podem trabalhar na mesma mesa, mas vão sempre... mas eles planeiam alguma coisa para nos fazer mal. O “C” já me deu para aí cinco estaladas só num dia, a “J” já me tentou atirar para fora da escola, mas e depois eu peguei nas pernas dela, “pum”, atirei-a para o chão ((risos)). Ela ia-me fazer o mesmo.

E – Isso tudo no pátio, não é? Ainda não falamos sobre a sala de aula, como é essa sala, o que tem nela?

P2 – Tem umas cadeiras que têm uma parte (13:54), partes da cadeira verde, amarelas e a parte, esta coisa castanha, quadrada, é castanho e encostamos e a parte de sentar também. As mesas são quadradas e a professora só do “C♂7” e da “J♀7” é que puseram uma, e com os outros juntaram junto.

E – Então vocês sentam em grandes grupos?

P2 – Sim.

E – E quem é que escolhe o lugar onde sentam?

P2 – Quando vínhamos para o 1º ano era... na lista, na escola a amarelo estava escrito “P2 à beira do “P5♂G1”, P1 à beira da... que não sei” e depois quando eu separei do “P5♂G1” porque ele muitas vezes vinha-me chatear, falar para mim.

P3 – Quem escolhe?! Eu acho que foi quando nós íamos para o 1º ano que nós escolhemos as nossas, os nossos lugares.

E – Vocês pedem para trocar de lugar, as vezes mudam de lugar, ou ficam sempre no mesmo?

P3 – A professora às vezes muda os lugares. Eu estava numa mesa, mudei para a outra. E depois estava... eu estava, tipo no meio, estava tipo no meio, fui para o lugar da “P3♀7G1” e a “P3♀7G1” ficou ali, depois alguns anos atrás, tipo neste... alturas o “P2♂7G1” veio para a minha beira e a “P3♀7G1L” foi para a frente do “P2♂7G1”, noutra mesa.

P2 – Eu vou pedir ao homem (16:00) para trocar, para mudar à beira do gato.

E – Ah, não quer sentar junto do gato?

P2 – Estou sentado e nas aulas, quando estou perto sempre, andam-me sempre a magoar e um dia a “F♀7” e o gato me puxaram os cabelos porque estão ao meu lado. Eu no meio e elas duas no coiso, vou pedir para ir à beira do “R♂7”.

E – Que atividades acontecem todos os dias, segunda, terça, quarta, quinta e sexta?

P3 – Nós nas aulas de Ciências fazemos coisas divertidas, tipo um helicóptero, como fizemos ontem, um helicóptero, fizemos borboletas, fizemos muitas coisas divertidas, que podíamos fazer lá fora no recreio.

E – Escrevem no caderno todos os dias?

P3 – Sim, escrevemos a data, o nome, o abecedário...

E – Como é que é P1?

P1 – O abecedário maiúsculo e o abecedário minúsculo.

P2 – Não é justo, a P3 roubou as minhas palavras da minha boca.

E – Mas podes dizer de novo, o que é que tu fazes todos os dias na sala de aula?

P2 – Às vezes quando a professora manda, quando ela faz algumas letras em... as letras e do “p” em... aquela letra, em vez de ser com a letra assim... eu às vezes faço um “p” como ela faz e às vezes, depois, eu um outro “p” igual, também.

E – Entendi. E vocês trabalham em grupos ou trabalham sozinhos na sala de aula?

P3 – Em grupos só às vezes.

P2 – É, se nós tivermos uma ficha igual à de outro colega, somos do grupo deles, se tiver mais um também é do nosso grupo.

P3 – Os grupos são feitos pelas fichas, o que mais é que é que... um, um faz um trabalho, se o outro copia está desqualificado.

E – Copiam os trabalhos uns dos outros?

P3 – Não, mas a “J♀7” copia pelo “C♀7”.

E – Ajudam-se nos trabalhos?

P2 – Eu às vezes até me arrependo e ajudo o gato e às vezes... e um dia o gato estava-me a copiar e a “F♀7”.

P3 – Fazemos contas. Sabes aqueles fios de contas?! Já fazemos isso e já fazemos contas de “x”, “+” e “-”.

E – Enquanto escrevem o abecedário, fazem as contas e outras atividades, conseguem sair do lugar, levantar e conversar?

P3 – Não, nunca, a professora não deixa quando é fichas de avaliação.

E – Ah. E o P2?

P2 – Não, deixo, mas quando a professora às vezes sai da sala, o “P2♂7G1” e o P1, aqui, eu está ali, estão às vezes sempre a levantar e a fazer piadas e o “C♂7”. Um dia o “P2♂7G1”, o “C♂7” e o “T♂7” estavam a fazer pusetes com a mão.

P1 – Pôs a mão dentro da camisola e faz assim...

P2 – Eu também consigo, mas... mas só consigo a molhar a mão.

E – P1 consegues levantar na sala de aula para ir conversar com um colega?

P1 – Às vezes.

E – E se a professora percebe?

P1 – Põe de castigo.

P2 – Dá uma ralha, eu nunca tive uma má nota no caderno, nada. O meu pai até está orgulhoso de mim e a minha mãe.

P3 – Às vezes eu tenho... à primeira vez ganhei a nota má, na outra vez nota mais ou menos, desta vez eu acho que vai ser excelente. Má, mais ou menos, excelente. Excelente, mais ou menos, má.

P2 – Eu acho que vou passar de ano este ano.

E – E o P1?

P1 – Também.

E – Que bom! E quais são os motivos das brigas nos recreios entre as crianças da turma?

P3 – Há brigas entre as meninas, entre os rapazes e entre toda a gente, mas...

E – E por quê?

P2 – Mas isso resolve-se.

E – Há desentendimentos por causa do espaço, dos baloiços, por exemplo?

P3 – Sim, há muita gente que quer andar e os outros já estão a andar há muito tempo e depois começam a parar ou vão chamar uma funcionária.

E – Quando queres andar no baloiço como é que resolves?

P3 – Resolvo assim, pimpamos “em cima de um piano estava um copo de licor/diz de que cor”, depois alguém diz uma cor “esta menina disse...” uma cor “será que tu tens?”, e se eu disser não ou sim “esta menina disse que...”.

E – [...] tem gente que fura a fila e quer entrar de qualquer jeito?

P3 – Os ciganos, param assim o baloiço, não lhes interessam se magoam-se, param o baloiço e depois dão um punho para sair. O “E♂?” já me fez isso. E depois ele começou a andar e depois toda a gente assim, e fez isso ao “E♂?”.

E – Como sabem quando termina o tempo de andar no baloiço, e é o momento de deixar a vez para o outro?

P3 – Sim. Isso é com as funcionárias.

P2 – Olha, eu tive um plano de génio, quando alguém nos roubar a vez do baloiço e se tiver muitos meninos à espera vamos todos ficar zangados e vamos lá e quem nos roubou tiramos já porque somos muitos meninos e tiramos.

E – [...] quando chove os recreios de vocês são diferentes? O que é que muda?

P2 – Quando está a chover nós vamos para o polivalente e... fica a porta aberta do polivalente e também podemos ficar no tapete vermelho.

P2 – É fantástico porque assim a planta consegue dar as flores.

P3 – E isso não é o ATL é mais uma coisa onde os meninos ficam quando... às vezes quando os meninos estavam a fazer as coisas para ver se passam para aí para o 4º ano, do 3º, nós vamos dar um passeio e a escola está silenciosa, não estava lá ninguém porque de manhã a pré não estava, só vinham à tarde e depois do passeio, voltamos para a escola, almoçamos, já tinha passado o recreio, já tínhamos lanchado, almoçado e depois do almoço ninguém nos deixava ir para o recreio, mas para aí quatro meninos ou dois escaparam à “S” e foram... abriram a porta silenciosamente e foram para o recreio.

E – Na chuva?

P3 – Não, estava sol.

E – Quando chove podem ir para a chuva?

P3 – Não.

P1 – Eu vou. Fico lá, quando a “C” diz para irmos embora do recreio eu não vou.

P3 – Às vezes o P1, quando está à tarde a chover, ele com os seus amigos e o “J V♂7” saem do tapete vermelho e vão para a chuva, dizer “pi pi, chuva/pi pi chuva”, lá a dançar, a molharem-se.

E – É delicioso ir para a chuva?

P3 – Não, pode-se ficar doente.

E – Nem pensas nisto, não é?!

P3 – Sim, nós nem pensamos se nós podemos ir para a chuva. Quando nós vamos para o recreio e não está a chover, nós vamos e depois começa a chover eu: “está a cair uma pinga, oh” e depois cai uma chuvada em cima de mim. Mas quando eu estou debaixo do baloiço isso não me acontece.

E – Como fica o recreio em dia de chuva?

P2 – É bom. É bom porque já falei porque dá energia às plantas e crescem.

E – Certo, percebi.

P3 – E ao mesmo tempo não faz bem às plantas como também faz bem para limpar, tipo quando o chão está sujo, a chuva também pode limpar o chão.

E – Estamos quase no final. Falta perguntar se os professores jogam e brincam com vocês?

P3 – Um dia nós brincamos no recreio quando estava sol, a professora levou uma bola, cordas para saltar à corda e arcos para fazer aquilo assim...

E – Foi um dia só?

P3 – Sim, só foi um dia. Mas, ao mesmo tempo também já vamos repetir isto, já vamos fazer isto duas vezes.

E – As funcionárias brincam e jogam?

P3 – Não.

P2 – Ela está a mentir porque a professora muitas vezes, quando está a chover e na última aula, na sexta, muitas vezes ela vem brincar connosco.

P3 – É mentira.

E – Em que lugar do pátio vocês brincam?

P2 – Na parte perto do parquinho, naquela parte...

E – Sei, na quadra. A turma tem ginástica?

P2 – Não.

P3 – Nós fazemos sem professor, nós conseguimos. As minhas amigas já conseguem fazer o pino na parede...

E – [...] fazem sozinhas?

P3 – Sim, a roda...

E – Aprendem com quem?

P1 – Eu aprendi sozinho.

P3 – A “A L♀7” conseguiu, e depois ensinou às suas amigas, porque ela anda na capoeira e eles fazem isso.

E – E tu?

P3 – Ainda não, ainda estou a aprender.

P2 – Aprendi na capoeira a fazer o pino, mas antes não sabia, quando saí por alguns tempos da capoeira ia treinando. Já consigo fazer o pino até a andar também, porque o professor também dá, consegue fazer a andar.

E – E tu P1, com que aprende?

P1 – Ninguém me ensinou.

E – Quando estão brincando e tem um adulto a olhar, muda alguma coisa?

P2 – Nós brincamos, mas quando a professora está por perto e quando está lá a “S” e nós estamos com a pré e sair... não brigamos.

P3 – ... na aula. Sim, tu está aí a brincar com ele.

P2 – Não, não, eu estou aqui e ele é que está a rir porque, sem querer, bati contra aqui. Não fiz nada, na sala nunca brinco não, é mentira dela, outra mentira. Porque eu digo à “P3♀7G1” só para se calar, o gato está disfarçado e estão a chamar-lhe de “P3♀7G1” e a “F♀7” também digo, porque falam sempre a “F♀7” e a “P3♀7G1”, nem me deixam pôr a cabeça para escrever as coisas no caderno.

P1 – No outro dia a “F♀7” e a “P3♀7G1”... deram um beijinho aqui e depois outro ali.

P3 – Um dia quase três meninos foram levados para a polícia, mas não foi uma desculpa.

P2 – Dois.

P3 – Não, três. Três meninos passaram as grades.

P2 – Dois.

P3 – Dois?!

E – Da turma das vocês?

P3 – Ah, sim eram dois. Não, para aí do 4º ano ou assim.

P1 – Foi um do 4º ano que mandou a bola lá para fora e os outros foram lá buscá-la.

P3 – E quem foi buscar foi o “S” e um miúdo que está carequinha, que é cigano.

E – Sim.

P3 – E também não foi só por causa disso porque depois veio lá a polícia à Prof.^a “G”. A Prof.^a “G” ligou à polícia “vou lá ter” e como os meninos estavam lá na varanda conseguiram escapar à polícia porque eles estavam ali sentados, sentados numa parte onde está uma parede tipo aquela assim. Eles estavam ali sentados na varanda e eles conseguiram escapar.

P2 – Tu andas sempre só a dar a vez à P3.

E – Estou a dar a vez para ti agora.

P2 – Os miúdos quando saíram e fugiram, a Prof.^a “G” viu e depois foi lá, veio a polícia. A professora chamou o pai do “S” e do outro miúdo e foram para casa os dois de castigo. Um dia o “J^o?” estava a... bateu num miúdo e começou a deitar sangue a boca de um miúdo e um dia também, ontem, o “J^o?” tirou os sapatos e ficou a andar e a Prof.^a “G”, a D.^a “M” e a D.^a “Ca” estavam a pegá-lo pelos braços para ir à professora. Ele estava sempre a tentar não ir e depois foi para lá e ficou de castigo muito tempo.

P1 – Quando o “J^o?”, esse rapaz, quando ele se porta mal, não sabes o que as funcionárias lhe fazem, pois não?! Não só lhe pegam pelo braço como também lhe pegam pela cabeça.

P3 – Eu já vi.

E – Para segurar é isso?

P3 – A D.^a “M” a segurar pela cabeça e essas duas funcionárias a segurar pelos braços ((risos)). Ele sempre a saltar ((risos)).

E – Como?

P3 – Ele sempre a saltar ((risos)). Sim, saltava a fingir que aquilo era um baloiço.

E – E em situações como essa tem castigo?

P1 – Quase todos os dias, mesmo... quase todos os dias nas mesmas aulas.

E – Quais?

P1 – Tipo a aula... ele nunca andou em Informática, mas agora anda na aula do meu irmão que é às sextas-feiras.

E – Por que tem castigo nessa aula?

P1 – Porque ele não traz o computador e ele não sabe o que é que ele faz, pois não?!

E – A turma recebe muitos castigos?

P2 – Todos os dias.

P3 – Quase todos os dias. Sabem naquele dia que nós íamos aos insufláveis, antes, antes, sabem esse?

P2 – Sim.

E – Porque ficam de castigo?

P1 – Nem vamos de castigo nunca. Um dia ou não sei... não me lembro quem é que ficou de castigo aqui da nossa sala, estava, já não me lembro quem é que era, ficou, estava lá a brincar, descalçou-se tirou a camisola um dia e depois a Prof.^a “G” viu pegou nas orelhas dele, à força, e pôs no castigo.

E – Não pode tirar a camisola, é isso?

P1 – E os sapatos. E também tirou as meias. Hoje de manhã todos os meninos tiraram a...

P2 – E o “S♂7”.

P1 – E o “S♂7” tiraram a camisola.

E – Onde?

P1 – No polivalente. O “S♂7” da nossa sala tirou a camisola e o “T♂7” e o “S♂7” e a “F♀7” tiraram as meias e os sapatos. Era um jogo assim, tipo assim... Como é que era a música?!

P3 – “Zig zag/ zig zag”.

P1 – Já me lembro: “zig zag/zig zag zag” quem tivesse as pernas assim ((exemplifica)), tinha de tirar alguma coisa.

E – As funcionárias perceberam? Ficaram zangadas?

P3 – Fazia parte do jogo.

P2 – A “F♀7” e a “A L♀7” tiraram os sapatos “pum”.

P3 – A “A L♀7” não tirou nada. Foi só a “F♀7”.

E – Se vocês brincam quando não poderiam brincar, o que acontece?

P3 – Ficamos de castigo como naquela vez em que nós íamos antes aos insufláveis e como íamos a falar... como estávamos sempre a falar nós quase não íamos, mas fomos.

E – [...] acontece de vocês não irem para o recreio porque estão de castigo?

P2 – Sim. É... é uma história para aí um bocadinho complicada. É que a “S” e a “M J” cuidam e eu não sei qual é que é, é uma delas é que nos põe de castigo, eu acho que são as duas ((risos)).

E – As duas?! Mas ficar de castigo é ficar onde?

P2 – Três semanas.

E – Três semana a fazer o quê?

P2 – Sentado três semanas, nos intervalos da tarde...

E – Sentado onde?

P2 – No chão vermelho.

E – E quem é que observa se vocês saem do castigo para brincar, ou ficam?

P3 – Uma funcionária que está ali na porta, vê os meninos que estão sentados.

E – [...] se um menino não fala que está de castigo e vai brincar?

P3 – Isso?! Ele fica mais... mais uma semana, quatro semanas de castigo.

E – Já ficou de castigo?

P3 – Eu?! A minha sala toda, talvez sim, mas eu quase nunca.

E – P2 já ficou de castigo?

P2 – Nunca, nunca e...

E – E o P1?

P1 – Nunca.

P3 – Ah, ele já ficou um dia de castigo na aula de... ou foi na aula de Ciências ou na aula de Música ou na aula de Inglês, porque ele tinha chegado atrasado e a professora mandou ele ficar sentado a olhar para a parede com os ombros assim.

P3 – É uma coisa, é assim, é quando um menino está no chão e está de calções, é tipo isso.

E – Se estão a brigar, o que é funciona para que parem?

P3 – Funciona é que quando nós estamos a brigar na sala de aula e a professora está lá, ela: “parou” e depois põe no quadro para a professora ver se for outra professora. E depois põe “não apagar”.

E – P2.

P2 – Ela disse o mesmo de não apagar, era o que eu ia dizer.

E – [...] tem uma história de dar um abraço quando estão zangados?

P2 – Um dia... como a “A L♀7” gosta de mim, um dia eu estava a fugir porque ela queria me dar um abraço quando estava encurralado numa parede, eu não podia ir para a sala da pré, porque estava encurralado, ela conseguiu me abraçar, mas depois eu fugi. Porque quando ela estava a ir assim... quando me abraçou eu fui por baixo assim e sai logo.

E – A professora não faz vocês se abraçarem quando brigam?

P3 – É o abraço de 10 minutos.

E – E isso funciona?

P3 – Funciona, isso funciona, mas depois isso não funciona comigo assim, isso funciona comigo só quando for com a “F♀7” ou com a “A L♀7” ou com a “P3♀7G1”, com a “J♀7” nunca. Eu nunca fiz de simpática com a “J♀7”. É assim, a fingir que o P2 é a “J”... ((explica como faz)). E depois eu faço-lhe o mesmo a ver se ela gosta.

E – Ela não consegue abraçar?

P3 – Não. Ela não gosta de abraçar, nem dá um beijinho.

E – E tu consegues abraçar a “J♀7”?

P3 – Eu?! Nunca, nunquinha, nunca vou fazer isso.

P1 – A “A L♀7” pede sempre a ele e está sempre a abraçá-lo assim...

P2 – Vai ter tempo para falar sobre o lanche?

E – Queres falar sobre o lanche?

P2 – Um dia eu não comi o lanche de tarde para... eu deixei ontem, noutro dia para a tarde, para quando acabar as aulas e fui para baixo do escorrega comer com o meu amigo “T R♂?” e o “P5♂7G1”.

E – Escondidos?

P2 – Sim, mas olhe, o que eu estou a dizer é tudo secreto, nada pode dizer.

E – Fique tranquilo, sei que é secreto. Tenho uma última pergunta... Ocorrem problemas no horário de almoço... no refeitório?

P2 – A “S” muitas vezes, quando alguém está a falar, bate com a colher bué de força na mesa de lá e depois quando... quem falar fica de castigo. Mais que dez semanas.

E – Mas é muito barulhento o refeitório?

P2 – Muitos meninos estão a falar. E muitas vezes quando a “S” bate na mesa, os miúdos vão lá bater na mesa, tipo o P1, um dia já fez e miúdos de outra sala, do 1º ano.

E – E a P3 quer dizer alguma coisa ainda?

P3 – Eu ainda quero dizer... nos almoços, quando alguém fala, a “S” não pode fazer só isto ((explica)), também pode fazer isso na cadeira e a D.^a “M J”, quando nós estamos a conversar e ela ((explica)) e puxa a nossa cadeira para a frente para comer.

E – Então vocês não podem conversar durante o almoço?

P3 – Sim.

E – Pode.

P3 – Não. ((explica como faz a “S”))

E – Mas na mesa?

P2 – E ela me assusta.

E – Ah, com o barulho, é isso? Como é que é?

P3 – Ela faz assim ((explica))

E – Isso faz com que vocês parem? Ainda que é na mesa e não em vocês, não é?! ((risos))
Muito bem, eu terminei todas as perguntas.

P2 – Oh, eu não quero que acabe, podes fazer outras, mais estas?

E – Então eu tenho só mais uma pergunta. Há colegas da turma de vocês que brigam sempre, sempre?

P3 – A “J♀7”. Só a “J♀7”.

E – Só?!

P3 – Sim, só, só, só, só.

P2 – Não é justo, eu quero ficar aqui mais tempo.

E – Quer falar sobre os colegas que incomodam, P2?

P2 – Um dia o gato, um dia eu estava sossegado, depois ele saiu do... saiu do castigo e foi para cima, eu estava a descansar deitado e foi para cima de mim. Mas eu não quero acabar.

7 - Entrevista Professora do 1º Ano

Codificação:

Sujeito entrevistado: Prof.^a “G” – do 1º ano do 1º CEB

Número de sessões: Uma

E – Então, Prof.^a “G” como são as crianças da sua turma de 1º ano?

P – Pronto, é um grupo de crianças muito interessadas, muito participativas nas atividades, muito meigas, são crianças todas muito meigas e, portanto, tenho um grupinho muito bom nesse aspeto. Quer dizer, não tenho grandes problemas na sala, tem um ou dois alunos que têm o rendimento escolar inferior, mas que é superado pelo comportamento, não tenho graves problemas ao nível de alunos. Portanto, todos eles são...

E – São quantos alunos?

P – Vinte e um.

E – Vinte e um. E quantos rapazes?

P – Onze.

E – E...

P – Dez raparigas.

E – Do que é que gostam essas crianças na escola?

P – Depende das atividades. Elas aderem muito bem a todas as atividades, quer na Língua Portuguesa, quer na Matemática, têm uma curiosidade imensa, eles querem aprender coisas novas. Tudo o que for novo para eles estimula e interessa e depois gostam de todo o espaço da escola, penso que gostam do espaço exterior da escola, de brincar, gostam de fazer jogos, é umas das atividades que eles me pedem para fazer à sexta-feira, no último tempo da tarde porque, portanto, já estão todos e normalmente vamos fazer jogos, gostam de trabalhar. E eles, pronto, de uma maneira geral aderem com entusiasmo a tudo o que é novidade, tudo o que é novo. Eles vão aprender alguma, eles têm a noção de que, pronto, é necessário aprender coisas novas e aderem muito bem.

E – Há algo que não gostem?

P – Claro, há muitas coisas, naturalmente, que eles não gostam. Normalmente não gostam quando eu digo para fazer uma cópia, não é coisa que eles apreciem. No entanto, é uma das atividades que eu também acho que deve ser feita para treinar a escrita, portanto, deve... e até a caligrafia, portanto é importante e portanto não é, eu penso que é das atividades que eles menos gostam na escola.

E – E se pensássemos os lugares e os sítios preferidos dessas crianças aqui na escola?

P – Eu acho que gostam do recreio, da parte exterior, de todo o espaço exterior, eles gostam muito de estar lá, até porque têm muitas atividades que eles podem realizar lá fora e, portanto, eles gostam imenso do espaço exterior da escola. Mas também gostam da sala de aulas porque nota-se que há entusiasmo dentro da sala de aulas também.

E – Nesses espaços exteriores há algum lugar específico?

P – Ah, gostam, os rapazes essencialmente gostam de jogar futebol e as meninas brincam das mais variadas formas, nas brincadeiras próprias de crianças, as meninas. Os rapazes é o campo de jogos, até porque é um campo agradável, tem um espaço muito bom e, portanto, eles aderem muito bem.

E – Seriam os jogos de grupo?

P – Sim. É o jogo de futebol, eles jogam em grupo.

E – E as meninas?

P – E as meninas também, em pares ou em grupo.

E – Quais são as atividades?

P – Elas gostam de jogar à caçadinha, à macaca, os esconde-esconde, embora aqui não tenha muito espaço para brincarem dessa forma, o jogo da estátua, pronto, aqueles joguinhos que são próprios de... o lenço vai na mão, o outro dia estiveram a jogar o lençinho vai na mão, pronto, jogos tradicionais, alguns deles e outros que elas criam e reinventam.

E – Isto ocorre nos tempos livres, nos recreios... Na sala de aula as crianças têm tempo e espaço para brincar e jogar?

P – Têm, têm espaço nas... portanto, dentro do horário letivo, o horário está determinado ou pré-determinado para ser dada sequência às atividades, de forma a que dê lugar à Expressão Plástica, a leitura, a Expressão Plástica, a Expressão Dramática, sei lá, teatro, declamação de poesia, pronto, eles depois vão criando, portanto, embora esteja tudo estruturado na planificação.

E – São atividades orientadas?

P – Orientadas.

E – E há algum tempo livre dentro do tempo de sala de aula?

P – Da sala de aula há. Há normalmente quando aqueles, os que terminam os trabalhos mais cedo, portanto, têm sempre atividades que podem usufruir, como seja ir ao computador, como seja desenhar, como seja criar qualquer coisa de novo, são aqueles que terminam as atividades mais cedo que os outros. Esses têm normalmente tempo disponível para fazer outras atividades do gosto deles.

E – A pensar nos recreios e também na sala de aula, que materiais as crianças têm para as brincadeiras e jogos?

P – Na sala de aula têm, têm o, portanto, temos várias atividades, temos o... agora estamos a trabalhar em Matemática o tangran que eles podem construir figurinhas com o tangran, temos, pronto, um pouco mais material, temos mais material ligado às áreas curriculares.

E – Material didático?

P – Sim, material didático.

E – E no recreio?

P – No recreio eles habitualmente não usam, a não ser a bola, as bonecas, o carrinho ou o brinquedo que trazem de casa e não são permitidos determinados tipo de brinquedos, portanto, que eles não têm...

E – Como exemplo entre os que não são permitidos?

P – As PSP. Aqueles jogos, consolas de jogos, não é permitido que eles tragam porque eles adoram andar com isso por aí.

E – Porque não são permitidas?

P – Porque é... primeiro, não achamos adequado para estar... eles o que têm é que trabalhar e que brincar em grupo, conhecer os outros meninos, interagir com os outros e isso acaba por isolar a criança. Além do mais são coisas muito caras que pode acontecer algum problema e nós não queremos responsabilidades sobre isso.

E – Quais são as atividades preferidas naqueles momentos em que já terminaram as atividades curriculares?

P – São sempre orientadas porque, portanto, eles podem, normalmente os que terminam mais cedo ou quando temos espaço para brincadeira são sempre brincadeiras orientadas, não são brincadeiras livres. Não, a sala de aula é um espaço de brincadeira orientada, não permito que haja brincadeira livre, não, nem é possível, não é?!

E – Esses que terminam a atividade antes...?

P – Esses que terminam a atividade antes são, normalmente, crianças que aderem muito facilmente a outras atividades orientadas também, mais lúdicas, de carácter lúdico e que... Agora, a brincadeira dentro da sala de aula, quando é brincadeira, é sempre brincadeira orientada, tendo uma intencionalidade educativa. Quer dizer, não é um espaço livre onde eles brincam à vontade. Isso é o recreio.

E – Há jogos e brincadeiras que aprendem uns com os outros. Fora disso, há aulas, ou outras situações nas quais é a escola a promover essas aprendizagens?

P – Sim. Nas aulas de... não é o caso dos meus porque não têm aulas de Educação Física, mas nas aulas de Educação Física eles, portanto, aprendem jogos educativos. No meu... este ano não têm a Educação Física, portanto, os jogos que eles têm ou são aqueles que eu vou orientando e ensinando ou são eles próprios que entre uns e outros e combinam e trazem de

casa informação e, portanto, partilham, e reinventam e fazem e aprendem com os mais velhos também.

E – Não têm Educação Física esse ano por quê?

P – Porque não é possível. É porque o espaço da escola não permite que haja mais que dois, duas turmas em simultâneo com a Educação Física e então tem que se optar por outras áreas. Portanto, optou-se pela Música, pelas Ciências Experimentais, no 1º ano, e pela... Música, Ciências Experimentais e o Inglês que é obrigatório... e portanto, embora as Ciências Experimentais é uma área que eles adoram, porquê?! Pronto, é experiências, usam materiais para... pronto, manipulam materiais e, portanto, acabam por também aí, aprender muitas coisas.

E – Contam com professores específicos nessas áreas?

P – Sim, sim, são professores específicos nessas áreas.

E – Se não há Educação Física, há algum trabalho orientado nesse sentido?

P – Ah, sim, sim.

E – No pátio?

P – Ai, no pátio não. Sim, pode ser no pátio, por exemplo, quando temos jogos de orientação, isto, por exemplo, na Matemática nós trabalhamos percursos e itinerários e nas Ciências Experimentais, por vezes, nós trabalhamos em conjunto, eles vão explorando as mesmas áreas que eu estou a dar e que eu estou a explorar na área curricular. E, portanto, se vem a propósito, o jogo é desenvolvido no espaço exterior. Pronto, isso sim.

E – A Educação Física formal eles não têm.

P – Eles não têm.

E – Não há o tempo de Educação Física?

P – Têm dentro da minha aula, dentro das minhas atividades, dentro das minhas... atividade física porque faz parte das expressões artísticas.

E – Isso é uma vez por semana?

P – Sim, depois eu vou gerindo, pronto, é assim, nós temos um tempo destinado às expressões artísticas e... ou áreas de expressão, não é expressões é áreas de expressão, dentro da qual é entregue à educação física também. E, portanto, eu vou gerindo esse tempo, ao longo da semana, consoante vou trabalhando determinados conteúdos programáticos, quer dizer, se por exemplo, no caso da Matemática, eu preciso de trabalhar os percursos, então, na hora da Matemática ou numa das horas relacionadas, eu vou lá fora com eles e vamos fazer um percurso, vamos orientar um percurso. Quer dizer toda a atividade... portanto, e aí é um jogo de orientação, portanto, é uma atividade de orientação que também é da educação física, mas todas as atividades são intencionais e fazem parte e estão interligadas no currículo.

E – Geralmente as crianças brincam com os próprios colegas de turma, também interagem com colegas de outras turmas?

P – Interagem, interagem entre todos. Embora, claro que a proximidade da turma, eles como são muito pequeninos, eles começam por fazer os amigos dentro da turma, mas depois rapidamente eles se relacionam com... e brincam com outros meninos.

E – No recreio há uma predominância de escolhas, de brincar com os pares?

P – Quer dizer, a predominância, eu penso que é dentro do grupo da turma.

E – Como é que as crianças escolhem os colegas de brincadeira e de jogos?

P – É como os adultos escolhem, as crianças escolhem com muito mais facilidade, ou porque já conhecem, vêm da pré com alguns amigos que fizeram, ou porque as famílias se conhecem ou por uma questão de empatia pessoal, e pronto. E, pronto, e estabelecem, fazem-se grupos, ou às vezes, até, da proximidade do lugar em que está sentado dentro da sala acaba também por influenciar o estabelecer uma relação de amizade com o colega do lado ou com o parceiro, portanto, isto é...

E – Há crianças da sua turma que não são escolhidas, para os trabalhos de grupo em sala, ou para a brincadeira livre?

P – Não.

E – Não?!

P – Não. Não estou a ver nenhum que não seja escolhido. Claro que há meninos que são mais, têm mais amigos na turma, relacionam-se mais facilmente com outros, mas todos eles brincam e todos eles se relacionam muito bem entre si.

E – Como combinam as brincadeiras, há um estilo, um jeito, uma dinâmica que tenha percebido? Há um líder, como acontece?

P – Claro que quando se forma um grupo há sempre alguém que lidera o grupo. Mas é uma liderança normal e natural, quer dizer, que hoje poderá ser um e amanhã outro, não estou a ver assim um líder pré-definido. Embora haja alguns que querem impor-se como líderes, mas depois acabam por não ter... não ter seguidores.

E – Esses grupos de brincadeiras, são grupos pequenos, são grupos grandes, são variáveis?

P – São variáveis, mas normalmente grupos mais pequenos que a turma..., normalmente funcionam em grupos de dois, três, quatro.

E – E são grupos mistos, as raparigas com os rapazes?

P – Sim, sim, mistos, mas mais... mas a predominância é rapazes com rapazes e raparigas, raparigas com raparigas. Embora também se... mas a predominância é rapazes-rapazes e raparigas-raparigas. Até pelo tipo de brincadeira que fazem, não é?! Os rapazes têm um tipo de brincadeira, os rapazes gostam mais de futebol, gostam mais da bola, e as raparigas de

outro tipo de brincadeira, portanto, eu aí não... pronto, eles têm que, naturalmente, criar os laços das relações.

E – Durante os jogos e brincadeiras, acontecem conflitos?

P – Sim, acontece. Acontece quando as coisas não correm... às vezes acontece, mas na minha turma não é muito frequente acontecer zangarem-se. Às vezes zangam-se, pronto, mas são situações pontuais.

E – E geralmente são os mesmos?

P – Sim ((risos)), há alguns que são mais... pronto, que acabam por ter... são menos, talvez, menos tolerantes e não aceitam uma ordem ou as regras dos outros e, portanto, daí que depois se criem pequenos conflitos, mas muito pouco.

E – Essas crianças encontram-se fora da escola para brincar?

P – Alguns sim, há outros que não, alguns, há uns três ou quatro que no exterior, e fora da escola, as famílias se dão e brincam juntos, mas de uma maneira geral não, é mais dentro da escola.

E – Quando é que elas zangam-se umas com as outras?

P – ((risos)) Quando alguém não consegue impor a vontade, isso é o normal também nos adultos, e nas crianças ela reagem muito mais rapidamente. Pronto, quando o outro magoou ou a brincadeira acaba por resultar em magoar-se uns aos outros, ou então quando alguém quer impor, mas não...

E – É disputa por algum tipo de material, pela bola, pelo balanço lá do pátio?

P – Não. Não, não tenho tido registo por causa da bola, eles partilham muito.

E – Quando se chateiam e atritam umas com as outras... isso acontece mais na sala de aula, no recreio, onde?

P – Mais no recreio, mais no recreio e mais nos dias em que chove e eles não podem ir lá para o espaço exterior, ficam ali no polivalente. Portanto, nesses dias há normalmente mais conflito porque eles estão ali muito concentrados, estão muitas crianças, não têm espaço, depois magoam-se e depois, pronto, acabam por trazer mais problemas de conflitualidade, o facto de estarem ali muitas crianças.

E – Vão todos no mesmo horário, para o recreio, nos dias de chuva?

P – É, sim, vão todos na mesma hora. Já tentamos pôr... fazer no início do ano, tentamos separar, portanto, o rés-do-chão do primeiro andar exatamente para impedir ou mediar o problema da concentração elevada de alunos ali, mas depois os colegas acharam que perturbava porque não... os horários não coincidirem, não sei quê e, pronto deixamos de fazer.

E – O horário de almoço é um horário de muitos conflitos na cantina?

P – Na cantina, propriamente, não... é o que eu digo, quer dizer, sempre que eles não podem ir para o exterior, há sempre mais conflito, há sempre algum que se magoa, depois choraminga, pronto, é sempre mais complicado.

E – Quando estão chateadas e a enfrentarem-se, o que é que fazem exatamente? Insultam, batem, como é que acontece?

P – Sim, costuma, costuma haver, por vezes sim... embora na minha turma não seja o caso, eu estou a falar mais em termos de escola, quer dizer, especialmente os mais velhos chega a haver agressões verbais e físicas, entre eles, pronto, mas... não são casos muito... que ocorrem com muita frequência.

E – E os do 1º ano?

P – Os do 1º ano, às vezes há troca de palavras, não palavras com agressividade porque eles não têm, portanto, são crianças que, de alguma forma, têm algumas regras e valores, mas não, pronto, é natural conversam, “e bateu-me” e não sei quê, esse tipo de...

E – Percebes alguma diferença nos comportamentos das raparigas e dos rapazes quando estão chateados?

P – Diferente? Não, não.

E – As manifestações são as mesmas?

P – É o mesmo tipo de manifestação, é. Se se zangam com o amiguinho ficam a choramingar e “bateu-me e magoou-me” e não sei quê e, portanto, é mais nesse... [...] nem há agressão física, não. Não posso dizer que haja agressão física porque nunca senti na minha sala que houvesse agressão física entre eles.

E – Quem ajuda a resolver essas situações, os conflitos?

P – Os adultos. Os adultos.

E – Quem são?

P – Normalmente, por vezes são eles próprios, aqueles mais velhinhos ou aqueles que têm uma capacidade de liderança maior dentro da sala de aula e, portanto, no grupo acabam por ajudar a resolver muitos conflitos. Ou então os funcionários e os professores é que resolvem.

E – É frequente que resolvam entre eles?

P – É, por vezes é, é. É muito engraçado que eles zangam-se e depois vem lá um “olha que não tens razão”, “olha que o outro não tem não sei quê”. E, portanto, acabam por entre eles acabar por resolver as questões.

E – Como são, geralmente, os conflitos em sala de aula?

P – ((risos)) em sala de aula, pronto, normalmente conversamos, falamos com eles e pomos a contar o que aconteceu. Porque eu acho que eles quando estão a contar, quer o que se portou pior, quer aquele que foi vítima ou... portanto, eles contam e ao contar eles vão assimilando o que estão a fazer ou o que fizeram. Portanto, essa é uma forma de resolverem o conflito e depois ponho, normalmente levo... ouço a opinião dos colegas, eles ouvem a opinião dos colegas, eu dou-lhes a minha opinião e no final, rematam com um abraço de dez segundos que eles adoram. E acabou-se logo ali o conflito de uma vez.

E – Às vezes até mais de dez segundos, não é?!

P – Às vezes é, mas isso é para estimular a contagem, isso é para a Matemática.

E – Ah é?!

P – É, sabe que eu comecei a usar... ((risos)) o abraço de dez segundos porque eles..., havia meninos que não sabiam contar e eu usei várias estratégias, conta lápis, conta bolas, conta não sei quê, conta não sei quantos, mas eles uma certa altura perdem-se. E então comecei a aperceber que o abraço de dez segundos eles nunca se perdiam e então comecei a usar o abraço e já passou a ser depois a vinte, que era quando estávamos a dar os números até vinte, depois passou a ser cinquenta quando estávamos a dar os números até cinquenta, até que o outro dia já ia em cento e tal porque já passamos o cem. E, portanto, eles aí não se perdem porque ficam muito concentrados a contar e os que estão abraçados ficam deliciados porque o contacto físico, o carinho que sentem do colega acaba por acabar por, pronto, sublimar todo esse tipo de problemas.

E – A situação se resolve na hora...

P – Se resolve na hora. Resolve logo, é, mas a contagem teve uma intenção.

E – Quando percebem que há colegas zangados uns com os outros, em conflito, tentam ajudar a resolver a situação, tomam partido e se envolvem, só observam? O que fazem?

P – Quando é dentro da turma, eles procuram interferir e procuram resolver, às vezes da maneira deles que ainda vai agudizar mais o problema. Quando é com outras turmas ou mais velhos eles não interferem.

E – Acontece dos pares dos anos mais avançados, do 1º Ciclo, atriarem com os do 1º?

P – Com os pequenos não.

E – Não há essa diferença nos recreios?

P – Não, não, com o 1º ano, pelo menos na minha turma nunca senti. Não, porque, pronto, nós incutimos também nos meninos mais velhos que têm alguma responsabilidade em relação aos meninos mais pequenos e, portanto, há esse compromisso deles em relação aos mais pequeninos.

E – Na turma há algumas crianças que, com mais frequência, provocam e se envolvem em conflitos?

P – Sim. Sim, sim, há dois meninos que acabam por ter um comportamento mais gerador ou pela forma como agem, por exemplo a “P3♀7G1” que é uma menina que tem alguns problemas de... de auto-estima, por vezes, pronto, entra em conflito com as colegas e... pronto, ela queria, tentou impor-se, tenta impor-se nos grupos, ela tem um grupinho, há grupos já formados, portanto a “P3♀7G1” é aquela menina que, por vezes, cria algum tipo de conflito. Outro é o “P1♂7G2”, também é um menino que, apesar, pronto, do controlo que eu tenho sobre eles, O “P1♂7G2” é um menino que volta que não volta, cria ali algum... e são fundamentalmente esses dois, porque de resto não... A “J♀7” que é uma menina do ensino especial, pronto, tem características muito especiais, mas não... às vezes magoa os outros, não tem a noção que o faz, portanto, a “J♀7” é um caso diferente. Enquanto que a “P3♀7G1” e o “P1♂7G2” não, são crianças bem desenvolvidas, bem, mas com algum problema de auto-estima e penso que se calhar é isso, é isso que provoca às vezes, eles terem um bocadinho ou alguns problemas com a turma, não direi conflitos, com alguns colegas porque, pronto, interação de forma diferente. De resto não.

E – Como é a sala de aula, “G”?

P – Olha, a minha sala de aula é uma sala com muita luz, é um espaço agradável, está distribuída em “U”, disposta em “U”, tenho duas crianças que precisam de mais atenção, essas estão destacadas, estão à frente para eu poder estar mais perto. E, portanto, em termos de sala de aula...

E – O que há de materiais, móveis...?

P – Em termos de materiais, tem um computador, tem dois armários, tem as mesas, uma secretária e pouco mais.

E – O lugar que ocupam na sala é permanente?

P – Não, normalmente... no início eu deixei sentar os meninos onde eles quisessem, portanto, eles escolheram o lugar, mas avisei sempre, quer os pais, quer os meninos, que aquele poderia não ser o lugar dele. Sempre que eu visse que o menino estava a ficar prejudicado ou que estava a ficar atrasado ou que estava a conversar muito com o colega do lado, portanto, seria trocado o lugar. Portanto, o lugar vai sendo alterado consoante às necessidades que eu veja dentro da sala.

E – E muda com frequência?

P – Não, não muita frequência, não. Mudei agora há pouco tempo porque havia ali um grupo que me veio pedir para mudar e tal, mas não, não muda com frequência.

E – Trabalham em grupos?

P – Trabalham em grupo, sim. Embora a maior parte das atividades são individuais.

E – Quando é em grupo é com o colega que está ao lado?

P – Não, não, eu movimento os grupos. Podem trabalhar em grupo com o colega do lado quando o trabalho que estão a fazer, portanto, se têm interesse que seja com o colega do lado, quando é para trabalhar... depende do trabalho que vão fazer. Porque por vezes eu misturo os

mais fracos com aqueles que estão mais adiantados, outras vezes troco e fico eu com o grupo dos mais fracos, deixo trabalhar os outros sozinhos e eles avançam. Pronto, isso a estratégia do grupo depende do objetivo que eu tenha para o trabalho que eles estão a fazer.

E – Observei que no geral eles gostam de partilhar, encontram formas de comentar com o colega próximo, às vezes até atravessam a sala para compartilhar o que fizeram, ou conferirem como e o que os demais fizeram.

P – Sim, sim, para ir mostrar o trabalho, o que já fez, é, é.

E – É uma marca das crianças essa necessidade de partilhar o que fazem, de comparar, de perguntar, de buscar referências?

P – Eu acho que sim, quer dizer é uma forma de eles também se sentirem mais seguros, de partilharem com os outros e aprenderem mais, acho que é...

E – As tuas crianças sabem por que é que sentam num lugar e não noutro?

P – Sabem, sabem porque eu normalmente explico-lhes porque mudam, “olha, vais mudar porque estás a trabalhar pior”, “olha, vou-te tirar daqui porque estás a conversar muito com o colega do lado, não estás a ter rendimento”, portanto, ou então quando é um trabalho de grupo “olha, vais para aquele grupo porque aquele grupo está mais adiantado, tu estás aqui, eles estão ali”, portanto, acaba por...

E – Fazem pedidos para mudar?

P – Fazem... muito raramente. Um dia destes o “T♂7”, portanto, aquele menino pediu-me para mudar de lugar. Pediu-me para mudar de lugar porquê, porque eu mudei uma colega que estava ao lado dele noutro lado e pus lá uma colega que é uma menina que exerce um forte poder de liderança dentro da turma, que é a “P1♀7G1”. E então, a “P1♀7G1”, não só ela trabalha como põe os outros a trabalhar à volta dela, e deve ter insistido tanto com ele para fazer as coisas, que ele acabou por ser ele a vir pedir-me para mudar de lugar. Quando eu tinha trocado a outra menina por ele e o outro colega do lado estar sempre a conversar e ela dizia que eles estavam sempre a falar e a incomodar e não sei quê e eu disse “pronto, então vais trocar para ali e vai a “P1♀7G1”. para ali” e disse “P1♀7G1”, tomas conta dos dois”. Ora, a “P1♀7G1”. tomou mesmo, como a “P1♀7G1”. tomou conta, ele veio-me pedir para sair de lá ((risos)), foi... de resto, muito raramente eles pedem para... a não ser a “F♀7” e a “A♀7” que só trabalham bem juntas e eu deixo-as estar porque a “F” é melhor aluna, a “A” é mais... e uma acaba por ser o motor da outra, quer dizer, elas acabam por...

E – Uma parceria que funciona.

P – Pronto, mas isso são estratégias que nós temos dentro da sala, não é?! São aquelas coisas que...

E – O que faz parte da rotina, o que se repete no quotidiano das aulas, da turma?

P – No quotidiano. Eu normalmente chego, explico o que vamos trabalhar, ponho-os a trabalhar individualmente. Não! Normalmente, primeiro estimulo o trabalho em grupo turma. Se é na Matemática começamos a trabalhar no grupo turma o conceito que eu quero trabalhar,

explorar, na oralidade, depois começam a trabalhar individualmente e depois quando é trabalho que seja necessário, vão fazer trabalho de grupo.

E – O que acontece só de vez em quando, em termos de atividades, de vivências?

P – Acontece menos, por exemplo, as áreas de expressão são exploradas porque é uma hora que nós distribuímos ao longo da semana e, portanto, acontece mais pontualmente. Portanto, nós insistimos muito mais nas áreas curriculares tradicionais, portanto, a Língua Portuguesa, a Matemática...

E – A escrita, a cópia, são atividades do dia-a-dia?

P – Do dia-a-dia não, não. São atividades que fazem pontualmente sempre que eu quero que eles trabalhem um conceito novo... palavras novas, um tipo de texto, por exemplo, quando quero que organizem, na semana passada estivemos a trabalhar, já venho trabalhando a prosa e na prosa introduzi a noção de parágrafo e não sei quê. E eu apercebi-me que eles não têm, claro, também são muito pequenos, mas têm tido, de alguma forma, alguma dificuldade em perceber o que é um parágrafo, o que é que, para que é que serve, porque é que está ali, qual é a diferença entre ter e não ter. Então na semana, achei muito engraçado, porque pu-los a fazer uma cópia de uma prosa e ela até era um bocado extensa e tinha dois parágrafos ou três e para eles já é muito, e eles já estavam... e eu dizia “não, mas tu tens de fazer o parágrafo, estás a ver, porque isto está ali, porque é muito importante. Olha, até aqui é uma ideia, a partir daqui é outra, isto é importante, portanto, vamos fazer como está no livro”, pronto, portanto aí fizeram a cópia porque foi necessário para eles perceberem porque é que tinham de fazer. Pronto, a cópia não é uma coisa que eu faça regularmente. Fazem-na, por vezes até para trabalho de casa, outras vezes duas ou três frases, mas não é uma coisa que eu use com muita frequência. Embora seja... eu acho que a cópia é muito importante.

E – Por falar nisto, vejo aqui o livro, eles utilizam a biblioteca?

P – Esta biblioteca, pronto, isto tem aqui livros, nós temos... é usada pontualmente, sempre que nós precisamos de algum material vimos cá buscar. E depois, esta biblioteca, quer dizer, não é um espaço onde eles venham para... portanto normalmente vimos buscar e levamos para a sala de aula. Portanto, é um espaço que é utilizado habitualmente para apoio aos alunos com mais dificuldade e, portanto, quase sempre está a ser utilizada. Portanto, é um espaço que não é, também não tem ninguém que a dinamize, não há quem esteja à frente para dinamizar enquanto biblioteca e ele é usado como uma sala multifunções, não é?!

E – Levam os livros para casa?

P – Sim, há, mas isso é, nós estamos no âmbito do PNL – Plano Nacional de Leitura, nós temos umas malas que circulam pelas escolas, que são aquelas que estão ali, que tem obras adequadas ao 1º ano e, portanto, o 1º ano trabalha determinadas obras e depois dá-lhe uma ou outra caixa de livros que vêm que é para leitura domiciliária, portanto, quem quer, os meninos requisitam e levam e depois têm de devolver à escola.

E – Gostam de levar?

P – Normalmente só leva quem quer levar, não é imposto...

E – É um hábito?

P – Aqueles que têm hábitos de leitura gostam. Agora há outros que nunca levam.

E – Nem todos, é isso?

P – Há crianças que nunca levam.

E – Algo que não ficou claro para mim, os grupos de trabalho são formados por ti?

P – Sim, por mim, às vezes é... são eles que organizam o grupo entre eles e, portanto, se eu vejo que está a funcionar bem, deixo estar, se vir que não está a funcionar...

E – Que tamanho têm esses grupos?

P – Os grupos? O máximo quatro, cinco, não tenho mais, não tenho mais porque senão há muita confusão, há muita confusão. Nunca deixo mais de quatro, cinco, depende do trabalho que estão a fazer.

E – Se fosse escolha deles, agrupariam sempre com os mesmos colegas? Com os de preferência?

P – Sim, há, há aquelas preferências e que gostam de trabalhar... já sabem... que aquele sabe mais ou sabe mais desta área ou daquela e, portanto, acabam por escolher os mesmos. Normalmente eles fazem o grupo consoante a relação de amizade que estabelecem também com o colega, não é?! Portanto, há alguns que faziam parte do grupo só porque são amigos, não é (?!), pronto, que é o caso do “P5♂7G1” e do “P2♂7G2”. O objetivo deles é porque são amigos, eles são muito amigos e, portanto, fariam sempre parte, era só eles o grupo.

E – O critério é o vínculo?

P – É, é.

E – Tenho observado que mesmo nas atividades individuais eles mostram necessidade de interagir, são vocacionados a interagir com os pares...

P – Sim, tem alturas em que eles funcionam e trabalham muito bem individualmente, ainda hoje estiveram a trabalhar, estiveram a fazer um trabalho e foi feito individual, estava cada um a trabalhar para si. Depois há outras alturas em que eles, apesar de estarem a fazer trabalho individual, conversam com o colega do lado, trocam impressões com o colega do lado, levantam-se e vão perguntar ao vizinho que está do outro lado da sala e, portanto, eles próprios estabelecem este tipo de dinâmica entre eles.

E – As conversas, em boa parte, têm relação com a atividade que fazem?

P – Às vezes há conversas paralelas, portanto, estão a conversar de outras coisas, mas de uma maneira geral tem a ver com a atividade que estão a fazer. É engraçado, pronto, não sei se estes meninos se vão estragar ao longo do tempo, estragar entre aspas, mas é um grupo muito interessado e muito... pronto, também muito estimulado pelas famílias, vamos lá ver como é que vai evoluir.

E – Voltemos aos recreios... o parquinho, que tem dois...

P – Balancés.

E – Há brigas, disputas por causa deles?

P – Não. Às vezes é necessário dizer “olha”, por exemplo, o baloiço, as meninas gostam muito do baloiço, então é necessário que um adulto vá lá e diga “olha, conta até dez, pronto, e depois saís e passa a outro”, pronto, que é para dar oportunidade a todos de brincar.

E – Vocês, como professores, ou gestores, participam na definição, no planeamento dos espaços da escola, por exemplo na instalação dos equipamentos do parquinho?

P – Não, não.

E – Nenhuma?

P – Não, não tivemos nenhuma participação.

E – E quanto ao uso e gestão...?

P – No uso somos nós.

E – Quanto a alteração dos espaços, por exemplo, se vocês quisessem ampliar o número de baloiços teriam essa força de dizer “nós precisamos disso, precisamos da biblioteca” e implementar essas decisões?

P – Não, não, olha, olha, nós... sim, nós, por exemplo, as balizas foram colocadas, fomos nós que pedimos, a tabela de basquete foi colocada, foi pedida por nós, o espaço dos baloiços já não dá muito para meter lá mais porque não tem espaço para mais, portanto, porque aquilo está ali num espaço com um determinado tipo de piso porque aquele piso é próprio.

E – É um investimento.

P – É. Pronto e não têm espaço para mais, portanto isso seria uma obra de outro tipo. Agora, em termos de disponibilização de recursos, dentro do possível eles vão atendendo alguns pedidos que nós fazemos.

E – Nos dias chuvosos, chega a acontecer dos teus alunos pedirem para não irem ao recreio?

P – Não, não chega a acontecer pedirem, mas eu procuro retê-los o mais possível dentro da sala ou porque estão a lanchar e deixo estar, não acelero tanto, porque eles demoram muito tempo a comer e tal, portanto, eu deixo-os estar, para estar menos tempo lá naquele espaço, porque de facto é muita criança para aquele bocadinho.

E – Perguntei às crianças se os professores brincam e jogam com elas. Vou perguntar a ti: brincas e jogas com elas?

P – Brinco e jogo com eles. E eles adoram e adoram pôr-me à prova ((risos)) e deixar-me ficar mal. Eu na sexta-feira estava com, por exemplo, um calçado que não era nada adequado para estar a fazer jogos com eles, não é (?!), mas eu, pronto, estava (9:47) normalmente nesses dias eu trago um calçado, pronto, mais... e estava de saltos altos e então eu só pedia, “por favor não me deixem cair o lenço atrás de mim” porque senão eu tinha de ir a correr com os saltos altos ou então punha-me descalça que já aconteceu. Portanto ponho-me descalça e corro com eles, mas eles querem, até para me provocar, provocam-me para eu ter que correr, para eu ter que... obrigam-me a participar nos jogos deles.

E – Gostam!

P – Gostam. Obrigam-me a participar nos jogos deles.

E – Nesses momentos eles escolhem os jogos ou você os propõe?

P – São jogos planeados por mim, claro, pronto, com uma determinada intenção educativa, mas são jogos, são jogos infantis, são jogos lúdicos. São atividades lúdicas.

E – De roda?

P – São jogos de roda, são de orientação, são de concentração, são de... sei lá, são jogos que eu procuro explorar as áreas que eu fui trabalhando ao longo da semana.

E – Quando estão na escola têm sempre o olhar de um adulto?

P – Sim.

E – Muda o comportamento, a conduta, o tipo de coisas, de atividades que fazem, quando há um adulto acompanhando?

P – Não. Normalmente no recreio, nós deixamos que eles brinquem livremente, portanto, apesar de estar o adulto é só para vigiar, portanto é só para (11:15) vigilância. Portanto, eles brincam, escolhem os jogos que querem, fazem os jogos que querem. Agora, quando está... há uma intenção educativa ou há uma intencionalidade para atingir determinado objetivo ou para desenvolver uma determinada competência, aí somos nós que orientamos os jogos.

E – No recreio ficam somente os funcionários?

P – Ficam os funcionários e todos os dias há dois colegas que estão de vigilância ao recreio, portanto, ou passam lá ou ficam por ali ou então vão ver como é que vai... e, pronto, alguma coisa que aconteça estão lá os funcionários.

E – Qual é a intervenção quando ocorrem conflitos no recreio?

P – A intervenção é procurar resolver, resolver de forma calma e explicando aos meninos que não pode andar a brigar e que não está correto, pronto, fazendo sentir que não são comportamento adequados.

E – É um ponto de vista do profissional da educação, de um professor. É também o ponto de vista das funcionárias?

P – Sim, sim, sim. Elas também têm essa...

E – Há uma orientação da escola?

P – Sim, há uma orientação da escola nesse sentido, sim. E quando não conseguem resolver o conflito então aí vão ter com o professor da turma do aluno para ele assumir.

E – São frequentes essas situações?

P – Não, não, mas acontece, por vezes acontece eles não obedecerem à funcionária, portanto, a funcionária tem que recorrer ao professor.

E – O que funciona melhor, “G”, para que as crianças parem, cessem o conflito?

P – O que é que funciona melhor? Não sei.

E – A partir do ponto de vista da intervenção do adulto.

P – Funciona melhor eles terem a noção das regras que têm que cumprir. Quer dizer, terem conhecimento dos valores, das regras da escola e do respeito pelo outro, por exemplo isso é fundamental, não é?!

E – Sim. E se isso não entra em ação, e se faz necessária a intervenção do adulto, o que acontece? O castigo, a ameaça, o diálogo? O que, de facto, faz cessar a briga?

P – Ah, por vezes o castigo, é impedi-lo de entrar na sala, pô-lo de castigo noutra sala, pô-lo a trabalhar sozinho... pronto... mandar o recado aos encarregados de educação na caderneta.

E – Sim, mas essa é a parte do...

P – Do professor.

E – Do professor. A partir da informação do funcionário?

P – Sim, sim.

E – Já disseste sobre as duas crianças que têm o perfil de provocarem mais. Há alguma criança que tenha o perfil de vítima na tua turma?

P – Vítima? Não.

E – Que reclame muito de a chatearem, magorem?

P – Não... Não, não tem. Não tem... aqueles dois são mais, pronto, mas penso que tem a ver com... ambiente familiar e auto-estima, até porque... e independentemente disso são dois alunos com muitas capacidades. Mas, por exemplo, a “P3♀7G1” está-me sempre a pedir para pôr excelente nos trabalhos “ai Professora, põe-me aqui excelente”, disse “olha, “P3♀7G1” eu ponho o excelente quando tu mereceres efetivamente o excelente. Portanto um excelente tem de ser impecável, quando me apresentares um trabalho impecável, vais ter excelente”. Ela

hoje está muito feliz, vai ter um caderno novo, vamos lá ver como é que ela o vai tratar porque a “P3♀7G1” é...

E – A “P3♀7G1” é a de óculos?

P – É aquela de oculinhos. É uma menina com muitas capacidades, lê muitíssimo bem, muito expressiva, é um espetáculo, mas que são trabalhos a que ela tem mais dificuldades, pronto a fazer não é perfeita, pronto, se ela fosse tão perfeita na execução como é na oralidade, a “P3♀7G1” era brilhante. E depois, penso que tudo isso se relaciona com aquela instabilidade que ela vive na vida pessoal, familiar, pronto, é isso tudo.

8 - Entrevista Crianças Grupo 1 – 3º Ano

Codificação:

Sujeito entrevistado: P1♂8G1; P2♂9G1, P3♂9G1, P4♂8G1, P5♀9G1e P6♀9G1 – crianças do Grupo 1, turma do 3º ano, alunos da profª “P”.

Número de sessões: duas

E – Vamos lá então... vou pedir que se apresentem, por favor.

P1 – [nome completo P1]

E – Tens quantos anos P1?

P1 – Oito.

P2 – [nome completo P2], nove anos.

P3 – [nome completo P3], nove anos.

P4 – [nome completo P4], oito anos.

P5 – [nome completo P5], nove anos.

P6 – [nome completo P6], nove anos.

E – [...] o que vocês gostam mesmo na escola?

P3 – Eu gosto na escola, gosto muito dos meus amigos, são muito meus amigos, eles jogam muito comigo futebol, são muito verdadeiros, quando me sinto triste eles ajudam-me.

P1 – Eu tenho amigos que brincam comigo sempre, quando eu estou triste brincam com qualquer coisa que eu queira e isso, jogamos muito a brincadeiras e são muito verdadeiros, não são amigos falsos, que traem e também não, não, nunca desistem dos amigos.

P2 – Assim, gosto muito da... de... da sala, acho que é um momento muito motivante... ((risos)) e gosto muito da minha professora.

P4 – Eu gosto muito dos meus amigos, do “P1♂9G2”, do P1, do P3, do “M♂9” e “P3♂9G2” e “G♂9”, porque eles quando me sinto triste ajudam-me e quando eu quero jogar com eles, eles jogam comigo.

P5 – Eu gosto quando nós, eu estou triste, a P6 vem-me sempre, quando eu estou perto dos baloiços, ela começa a fazer palhaçadas para eu me divertir. E as outras, costumo brincar com a “P2♀9G2”, com a “C♀9” e depois quando estamos no ATL, eu gosto de brincar muito com a P6 e com a “B F♀8” porque nós gostamos muito de passar nos baloiços por baixo.

P6 – De brincar com as minhas amigas... de fazer pinos, rodas, muita coisa.

E – Há algo que vocês não gostam aqui na escola?

P1 – Eu não gosto que me batam às vezes, nem que me chamem nomes porque é, isso é luta e... e é bullying. E... podem, eles se batem, podemos partir algumas pernas e braços ou partir o nariz.

P2 – O que eu não gosto da escola, não gosto que me batam... não gosto... já tive problemas muito graves na escola a jogar futebol, até porque já parti um dente... torna as coisas mais complicadas.

P3 – Eu não gosto que batam aos meus amigos, nem a mim, chamem nomes aos meus amigos nem a mim, não gosto que andem todos a baterem-se aos outros porque isso podem partir uma perna ou um braço e assim, nós temos que ir para o hospital e às vezes podemos ficar numa cama parados para sempre, nunca mais vemos os nossos amigos, nem fazemos o que mais gostamos.

P4 – Eu não gosto que nos batam porque como a “B C♀8” bate-me sempre, já me chegou a bater o ano passado e bati contra, com a cabeça contra o placar.

P5 – Eu, a coisa que menos gosto é quando me estão a bater a mim e às minhas amigas e quando elas estão... quando elas, quando lhes estão a bater eu peço ajuda a algumas amigas, por exemplo, a “P2♀9G2”, a “C♀9” e elas ajudam-me a que as pessoas que estejam a bater à P6 parem.

P6 – Eu não gosto quando... quando me batem nem às minhas amigas e também quando... os outros estão lhes a bater e eu também chamo os outros para defender-nos.

E – Quais são os sítios que vocês gostam muito aqui na escola? O que preferem fazer?

P6 – Eu gosto mais... o lugar mais que eu gosto mais é... na sala. E às vezes no recreio.

P5 – O sítio onde eu gosto mais de estar é no recreio, porque posso brincar com as minhas amigas.

P4 – O sítio onde eu gosto mais de estar é no recreio, no espaço dos baloiços. E jogar basquetebol.

P3 – Eu gosto de... do campo de futebol porque lá posso fazer muitas atividades divertidas e interessantes, uma delas é o futebol e gosto muito de futebol, adoro futebol. Na minha casa, como tenho lá bolas, treino futebol.

P2 – As partes que eu mais gosto da escola é o campo de futebol e os corredores.

P1 – A parte que eu mais gosto na escola é o campo de futebol e o parque e a sala e os corredores porque podemos brincar... no campo de futebol e como eu adoro jogar futebol sou amante do futebol, jogo sempre e é a minha parte preferida da escola.

E – [...] Os recreios são os únicos momentos em que podem brincar?

P1 – Eu também jogo quando saio da escola, brinco com amigos da escola e também com amigos que eu conheço.

E – Na escola, há um outro momento em que vocês brincam ou jogam?

P1 – Também às vezes brincamos na sala, jogamos super T e isso, com o P4, com o P3 e com o P2.

P2 – Às vezes eu não... podemos, às vezes brincamos na sala, fazemos jogos, como o P1 disse, que nós, às vezes vou à sala da professora, da... dele, jogar às vezes Alex Gordon, que é um jogo de computador. E, sim, as salas também às vezes dá para jogar.

P3 – Eu jogo na escola futebol, jogo na minha casa, na minha casa jogo no computador, na minha sala de aula também jogo computador e às vezes... ia à sala com o P1 ou com o “M♂9”, a ... do P4 e fazemos lá pinturas.

P4 – Eu gosto muito de jogar no computador porque dá para nos divertirmos e entretermos a escrever textos.

P5 – Eu gosto... os sítios às vezes eu brinco... quando a professora, o professor de Educação Física ainda não chega, eu e a P6 e a “C♀9” e a “P2♀9G2”, fazemos rodas e pinos no campo de futebol.

P6 – Onde eu brinco mais com as minhas amigas é no campo de futebol ou no parque e às vezes é... é dentro lá do ATL porque nós às vezes fazemos lá pinos e rodas.

E – Quais são os materiais que vocês mais utilizam, são as bolas, o que mais?

P2 – Para mim costumam ser as bolas porque eu costumo jogar futebol...

E – Essas bolas são trazidas por vocês ou são da escola?

P2 – Trazidas pelos alunos.

P3 – Bola, as bolas, às vezes são trazidas pelos alunos, ou estão aqui, os alunos esquecem-se aqui das bolas que estão aqui há algum tempo e jogamos com essas bolas, é assim. E também jogamos basquetebol e também... usamos penas, os volantes, que é jogar badminton.

P1 – É assim, eu uso sempre mais a bola e nós usamos aqui alguns, as bolas são, algumas são aqui da escola e outras são de meninos que trazem de casa e também gosto, também jogo com bolas de basquete e o badminton, com penas.

P4 – Eu gosto muito de jogar badminton, basquetebol, andebol, etc.

P5 – A coisa que eu uso mais na escola são as bolas de basquete porque quando nós estamos a brincar com o 3º B costumamos brincar basquete no recreio.

P6 – As bolas que nós usamos na escola mais, são, nós é de basquetebol e às vezes é de futebol.

E – E há outros jogos e brincadeiras que vocês possam fazer na escola?

P1 – Nós também jogamos às escondidinhas, apanhadinhas, homem de gelo, múmia... e queijo derretido porque é, porque são jogos de corridas e isso, podemos treinar mais a correr.

E – Os jogos de corrida e de movimentação são os preferidos, P1?

P1 – Não. São um bocado preferidos, mas é mais o futebol por mim preferido.

E – Que outros jogos e brincadeiras fazem na escola?

P5 – Costumamos jogar aos zombies... às apanhadinhas... à macaca... e mais coisas.

P3 – O que... o que nós jogamos mais... é futebol, usamos bolas de futebol... brincamos...às apanhadinhas, queijo derretido, homem de gelo e também jogamos às vezes às corridas.

E – E quando brincam ou jogam, são só os rapazes, só as raparigas, ou brincam rapazes com raparigas?

P3 – Os rapazes e as raparigas jogam ao queijo derretido e ao homem de gelo todos juntos.

E – E o futebol?

P3 – O futebol, às sextas-feiras são as raparigas e nos outros dias são os rapazes.

P2 – Às vezes as brincadeiras são diferentes, às vezes é só mesmo para raparigas, não dá para mudar isso, às vezes é só para rapazes e às vezes dá para ser as duas coisas ao mesmo tempo.

E – Alguém ainda quer comentar?

P1 – Sim, eu. É assim, nós estamos, dá para jogar com as raparigas alguns jogos que não são assim muito divertidos como os jogos de rapazes.

E – Os de rapazes são mais divertidos?

P1 – Sim. E também alguns das raparigas. E como dá para jogar como também os rapazes e os dois, as raparigas e os rapazes.

P4 – Eu gosto de jogar muito às caçadinhas, à estátua, etc., gosto, também gosto de jogar às apanhadas e jogar com o professor de Educação Física.

E – Joga com quem, P4?

P4 – Jogamos com o professor de Educação Física e costumamos jogar em grupos.

P6 – Eu gosto... eu gosto... eu gosto de jogar às apanhadinhas, ao homem de gelo, ao queijo derretido...

E – Agora que já sei os jogos e brincadeiras preferidos por vocês, gostaria de saber como escolhem os companheiros para esses momentos.

P5 – Há dois grupos, algumas meninas... a P6, eu e... a “B♀8”... eu, a P6 e a “C♀9”, o P1, o... eu e a P6 e a “C” somos um grupo, o P1, o P2 e o P3 são outro e às vezes nós...

E – [...] jogam juntos?

P5 – Às vezes.

E – Outras crianças entram nesse grupo para jogar, ou brincar?

P1 – É assim, nós às vezes tiramos algumas pessoas porque há pessoas que vão almoçar a casa e tiramos essas pessoas e metemos outras pessoas para irem jogar esse jogo, mas quando eles chegam já metemos a mesma pessoa.

P3 – É assim, quando eu ia almoçar a casa eu era só um bocado, não era, tinha que esperar um pouco por a minha mãe e nesse tempo jogava esses grupos com as raparigas e nós três, mas agora como eu já almoço em casa... já... em casa, na escola... nós brincamos mais tempo.

E – E como é que vocês combinam esses jogos? Combinam antes, na hora, com quem está? Como é que é?

P2 – Costumamos combinar quando estamos a ir para o recreio ou assim, ou mesmo no momento.

E – Toda a gente pode brincar e jogar com vocês?

P2 – Pode.

E – Sim?

P2 – Pode. É só querer, claro. É verdade.

P3 – Nós deixamos jogar quem quiser, eles dizem “podemos jogar?” e nós dizemos “sim, podes jogar, vens connosco e vê se encontras...”, tipo, se for um rapaz, dizemos “vamos ver se encontramos mais uma rapariga para dar assim certos grupos”.

P2 – Um equilíbrio.

P4 – Eu gosto muito de jogar e se eu fosse a deixar, deixava jogar todo o mundo, se entendêssemos as línguas.

E – E toda a gente deixa você jogar também, P4?

P4 – Sim.

E – E ao P1?

P1 – É assim, nós deixamos jogar toda a gente que quiser. Até pode ser do planeta Terra, do planeta Marte, nós deixamos...

E – Mas vocês têm uma bola e aí chegam os rapazes do 4º ano ou os do 1º, e querem jogar com vocês, pode?

P2 – Claro, nós deixamos.

P3 – Pode jogar quem quiser, pode jogar do 4º, do 2º, do 3º, do 1º, os que quiserem, até da pré podem jogar, mas quando são os da pré, tentamos que mandar mais devagarinho que é para eles não se aleijarem, nem os do 1º ano.

E – E nessas brincadeiras, ou nos jogos, acontecem brigas, de um se chatear com o outro?

P1 – Foi assim, nós ontem fizemos um jogo, que é sempre o 4º E que joga contra... o 4º E contra o 4º C, e eles é que, eles, nós não precisamos de dizer, que eles deixam sempre jogar todos. E foi assim, nós ontem empatamos e como foi... o “E♂?” e o “F♂?” começaram à porrada e começaram aos murros na cara e isso e eu achei que isso era bullying, era, estava a ser muita luta e não gostei.

P3 – Eu também vi, porque estava a jogar futebol... eles começaram, foi o “F♂?”, sem querer mandou a bola lá para fora da escola, então, o “E♂?”, foram os dois andar à luta, depois puxaram os cabelos, quase que... o “E♂?” partiu o nariz ou um dente ao “F♂?” porque deu-lhe uma chapada e...

E – Quer dizer que acontecem desentendimentos com os companheiros, enquanto jogam...?

P5 – Às vezes quando nós achamos que fazem-nos as batotas começamos assim a chatear as pessoas que nós achamos que fazem batota, começamo-nos a chatear. E depois, às vezes batemos uns aos outros, mas depois ao fim pedimos desculpa.

E – Isso acontece quando, P5?

P5 – Quando nós brincamos todos, a nossa sala toda.

E – E a P6, o que pensa?

P6 – Ainda não sei, depois eu digo.

P2 – Eu às vezes, ontem quando nós estávamos a jogar futebol na aula de Educação Física, os do 2º ano H, os do 2º H, ganharam-nos, ganharam-nos e... ganharam-nos, ficou...

E – Quando o 2º ano ganhou aconteceu algum problema?

P2 – Não.

P3 – Eu quero dizer uma coisa, que o P4 não tinha visto... que eu e o P1, quando perdemos ficamos lá sentados no campo, vem o meu professor e o meu amigo “J♂?”, o “J♂?” estava a chorar porque eles tinham feito batota porque estavam-nos sempre a fazer faltas e o seu professor não marcava as falta e só marcava pênaltis e faltas para eles. Eu ontem aleijei-me aqui neste lado por causa que ele calcaram-me... empurraram-me, raspei com isto, começaram-me a calcar, à noite começou-me a doer aqui. E também deram um chuto aqui.

E – Os alunos do 2º ano!? Ocorrem desentendimentos, ou magoam-se entre vocês, da turma do 3º ano?

P3 – Uma vez estávamos a jogar às escondidas, eu disse ao “P1♂9G2” que lhe tinha contado primeiro a ele, mas só que ele: “foi a ‘D’” e começamos zangados, depois houve uma briga, mas só que depois a “S” veio e disse assim, “‘D’”, o P3 disse o “P♂9G2”, porque estás a inventar porque ele não disse a ‘D’, ele disse o ‘P1♂9G2’, portanto és tu a contar” e foi ele contar.

E – Para compreender melhor: esses desentendimentos, com os colegas, acontecem principalmente em algum lugar específico da escola?

P2 – Recreio ou... ou até, se calhar às vezes sala de aula, corredores.

E – Também sala de aula e corredores, P2?

P2 – Sala de aula, tipo, às vezes corredores, quando, à tarde, é ir para a sala, às vezes há muitos desentendimentos...

E – Participas desses desentendimentos?

P2 – Às vezes sim, às vezes não. Mas quando me meto... às vezes saio para não me meter ainda mais.

P5 – O sítio onde costuma haver mais coisas dessas eu acho que é no recreio porque tem muita gente a brincar. Por exemplo, uma vez eu estava, eu, a P6 e o P4 estávamos a jogar basquetebol e o “P1♂9G2” dizia que o P4 não nos emprestava a bola e depois até nos bateu e bateu à “S” que é uma auxiliar.

E – Nesses conflitos o que mais acontece é gritar, dizer nomes aos outros, ou bater, empurrar, lutar...?

P3 – Eu sei porque eu vejo muito isso, ando a ver muito isso, que aqui nesta escola andam a bater muito, eu não vi essa briga do “P1♂9G2” e da “S”, mas pelo que me contaram disseram que ele tinha batido, ficou zangado, quando eu cheguei, ainda almoçava em casa, quando eu cheguei ele não falava para ninguém, e aí eu ainda estava à beira dele e então ele não falava para ninguém, nem nada.

E – Ficas chateado, por vezes, com os colegas?

P3 – Às vezes quando eu digo que era assim e era mesmo assim, eles dizem que era doutra maneira e começamos a desentender e começa outra briga e...

E – Como é essa briga, esse desentender...?

P1 – É assim, uma coisa na nossa sala que nós temos um menino é que é, por exemplo, o P3. O P3 tem de deixar de ser um bocado menos bruto porque ele é um bocado bruto e...

P3 – É, não sou só eu, és tu.

E – O P1 pode dar a opinião dele, o P3 também pode dizer o seu ponto de vista. Isto é o bom da gente conversar.

P1 – É assim, nós, ele às vezes é, bate a algumas pessoas, mas não é assim muitas vezes porque ele agora já está a começar a deixar de ser bruto porque ele antes, ele batia às meninas e... e isso. E eu também, algumas vezes.

P3 – Desculpe-me interromper, mas o “M♂9”, ele batia às raparigas e depois fazia os favores que elas queriam porque diziam à sua mãe, porque as suas mães contavam à dele e depois também o P2... nós, eu vim com o P2 e com alguns meus amigos da minha pré para aqui, a P6 também veio da minha pré e o P2, e então nós tínhamos um grupinho que já nos conhecíamos. E o “P3” também. E então, um dia, nós estávamos a fazer um exercício com a professora do 1.º ano, foi para lá quando começaram as aulas e então eu conheci o “P1”, tornamo-nos amigos, ele juntou-se ao grupo, depois conhecemos o “M” também se juntou e começamos a conhecer a sala e eu não sei se o “P1” e o “P2” conhecem a escola toda, eu conheço quase a escola toda. Conheço todos os alunos que estão ali.

E – Gostaria de ouvir teu ponto de vista, P4.

P4 – A “B C♀8” devia deixar..., a “B C♀8”, o P1 e o P3, o “P1♂G2”, o “B M”, o “G” e o P2 deviam parar de ser um bocado brutos, brutos.

E – O que é que é ser bruto?

P4 – Bater... e bater... magoar umas pessoas, magoar os amigos e empurrar e o “P1♂9G2” devia parar de bater às raparigas.

E – P1, deixe só escutar aqui a P5, está bem? Faz tempo que quer falar...

P5 – Sim, às vezes porque o P1, quando o P2, o P3, e o “M♂9”, o “M♂9” às vezes, no 1º ano... faziam planos para nos bater e o “M♂9” às vezes... contava-nos para nós já sabermos, para nós sabermos o que é que eles nos iam fazer.

E – O que é que fazem quando se sentem, mesmo, chateados ou zangados com um colega? Eu gostaria de ouvir a P6.

P6 – Às vezes bato, mas às vezes são eles que me batem e eu tento defender-me, eu bato-lhes e eles...

P5 – Quando eu estou chateada às vezes bato às pessoas quando estou muito chateada. E quando não estou assim muito digo “se para a próxima vez me fizeres uma coisa pior, eu bato-te”.

E – E tu, P4?

P4 – Quando eu estou muito chateado com os meus colegas, eu deixo de falar com eles durante uma, duas, semanas.

P3 – Da anterior, não éramos só nós que fazíamos planos, elas começavam a fazer os planos, que era para nos batermos e depois quando nós fazíamos também para lhes bater, que era

também para nos defender, elas diziam à professora que nós fazíamos planos. E quando estou chateado sento-me no banco sozinho e penso umas coisas. Eu não bato só digo assim “não falo contigo, não quero falar contigo”.

E – Então, P2...

P2 – Se for uma briga parva, não tem noção, nem respondo, não faço nada. Se começar a abusar, se for forte, oh pá, tem quer ser...

E – Aí é mais sério?

P2 – Aí é mais sério.

E – E o que é que acontece?

P2 – Quando fico mesmo irritado?

E – É, quando ficas mesmo irritado.

P2 – Às vezes irrito-me mesmo e grito ou... ou dou uns murros.

P? – O que eu faço quando vamos os dois, ficamos chateados, vamos... ((risos)) nós começamos à luta, mas só que depois, a certo momento, aleijamo-nos os dois e depois ficamos... magoados e paramos e ficamos amigos.

E – Tudo volta ao normal. ((risos))

P1 – Eu quando estou chateado enervo-me, que... eu não consigo, que eles, eu bato-lhes, dou às vezes pontapés, mas não é assim muito como bruto, é um bocado devagar...

E – Controlas um pouco?

P1 – Não é chegar ali, meter a cabeça no meio dos ferros...

E – Quer dizer que mesmo quando estão muito nervosos, vocês controlam, para não magoar muito?

P? – É.

E – Não usam toda a força, é assim?

P? – Sim.

E – A P5 e a P6 fazem como os rapazes, ou de outro jeito?

P? – Às vezes quando estamos muito, muito chateadas fazemos isso. Mas é mais quando estamos chateadas com os rapazes.

E – Em qual sítio mesmo ocorrem mais conflitos?

P? – É assim, onde é no recreio muitas vezes no recreio.

P? – No recreio.

E – Também pensas assim?

P? – Recreio, sala de aula, corredores, a maior parte da escola.

E – E no refeitório?

P? – No refeitório eles gritam e alguns meninos metem-se a pé e fazem o mesmo que outros meninos fizeram para mostrar como é que eles fizeram, mas isso também não se devia repetir porque isso é feio e não se deve fazer.

P6 – Às vezes quando os rapazes estão chateados com os rapazes, às vezes... e as meninas também, às vezes fazem a mesma coisa, vão para a casa de banho que é para ninguém ver, e começam a bater uns aos outros. E às vezes é no refeitório e no recreio e às vezes na sala também.

P? – Às vezes nos baloiços, na parte do recreio e às vezes no jardim.

E – Onde menos acontecem as brigas aqui na escola?

P? – Na sala de aula porque nós não queremos que... a professora saiba que nós andamos a bater uns aos outros, então, na sala de aula, nós lá é quase que nunca nos batemos lá.

E – Quando há um adulto por perto, enfrentam-se menos?

P? – Sim.

P? – Claro.

P? – Como uns anjinhos.

E – Percebi. Mas, e no recreio não há adultos, então, o que acontece?

P? – No campo de futebol quase nunca tem, só tem duas.

P? – Eu uma vez, o “E^o?” empurrou-me contra as redes, começou-me a doer as costas...

E – São poucos os adultos no recreio?

P? – Sim.

P? – Às vezes tem três ou dois.

E – A pré tem dois.

P? – A pré tem sempre dois e nunca tem lá atrás agora, estão sempre lá à frente.

E – Gostam quando há adultos por perto, ou preferem que não estejam?

P1 – Não. Eu detesto quando têm adultos. Sim porque... que sem adultos posso fazer sempre, às vezes, o que me apetece e com adultos eles, quando nós chegamos da escola têm de dizer “menino, P1, fazer os TPC” e eu nunca posso ir brincar.

E – Um adulto também protege vocês dos meninos maiores ou não?

P? – Sim.

P? – Isso é verdade.

E – O que é preferível, então, ter um adulto ou não ter?

P? – É, no recreio?

E – É... sentem que estão melhores com os adultos no recreio, ou preferem que eles não estejam lá?

P? – Ter, é mais seguro, se calhar, mas por outro lado, não.

P3 – Eu acho que quando nós estamos mais livres é quando não temos um adulto por perto, que é para nós nos sentirmos livres, sem o peso, sabes, de termos que... estar aqui dentro, ao nos baterem, ficar aqui dentro fechado para nós não batermos...

E – Deixa ver se entendo: estão a dizer que se comportam de um jeito quando há adultos a olhar, e de outro jeito quando não há adultos por perto.

P? – Temos que nos controlar, controlar-me direito, mas acho que quando não está nenhum adulto, podemos fazer o que quisermos, passar pelo meio do campo de futebol, andar por cima da rampa, esconder-nos e etc..

P5 – Eu gosto mais de sem estar um adulto lá porque podemos fazer assim umas asneiras que com um adulto depois ficamos logo de castigo e às vezes é uma semana ou um mês.

E – O que é o castigo?

P5 – Ficar sentado, sem brincar.

E – No recreio?

P5 – Sim. Só na parte do almoço.

E – Há crianças que sempre se chateiam ou brigam na turma de vocês? Como é que acontece?

P2 – Quem se chateia sempre na nossa turma, às vezes nos intervalos, costuma ser o P3. Isso acontece a jogar muitas vezes futebol.

P4 – Quem se chateia muito sou eu porque a “B C♀8” já no 2º ano batia-me muitas vezes.

P1 – É assim, quem anda com mais discussões no intervalo é sempre o P3 porque ele faz muitas rasteiras e ao fim os miúdos para defenderem batem-lhe.

P3 – O que o P1 disse é mentira porque eu não faço rasteiras e quem tem briga mais é o “P1♂9G2” porque ele hoje disse que estávamos a fazer uma brincadeira ao meio-dia que tinha que ir para os cavalos que era para fazer aquilo de dar certo. E ele diz assim “eu não vou” e então tivemos que fazer a vontade a ele.

E – Como é a sala de aula?

P3 – A sala de aula é muito divertida, é onde nós fazemos composições, fazemos testes... Há alegria, gostamos de conviver uns com os outros...

E – E o espaço, os materiais, o que tem nela?

P3 – Tem mesas, tem... folhas com desenhos que nós fazemos e alguns, muitos, bonitos e há alguns meninos não pintam direito e ficam pouco feios, mas para nós não estarmos a dizer, mas também se fossemos nós no lugar deles também não íamos gostar, portanto não vamos estar a dizer que é feio e então, o melhor pintado, às vezes do que o nosso.

E – P1.

P1 – É assim, a nossa sala de aula é muito fixe porque podemos fazer lá o que, algumas coisas, podemos brincar jogos, jogar super T com o P2 e fazer muitas brincadeiras divertidas que nós gostamos, sem ser correr e isso porque podemos nos aleijar.

E – Como são organizadas as mesas, as cadeiras da sala?

P4 – As mesas às vezes estão organizadas por grupos, os grupos que trabalham melhor e os grupos que são mais atrasados.

P2 – As mesas estão organizadas de diferentes... de formas diferentes, às vezes por filas, como o P4 disse pelo grupo que trabalha melhor e o pior. Acho que estão bem organizadas.

E – E muda às vezes, P2?

P2 – Sim.

E – Como é que muda?

P2 – A professora muda... por exemplo, muda os meninos, onde os meninos estão...

E – Já mudaste de grupo?

P2 – Quem, eu?!

E – É. Ou senta sempre no mesmo lugar.

P2 – Sempre no mesmo grupo.

E – E você, P3?

P2 – Eu sou... já fui, sou do mesmo grupo, mas uma vez que estava para o 1º ano, não... tive que ficar no grupo dos atrasados, mas fiquei logo nos outros porque nesses dias eu tinha faltado, porque estava doente.

P1 – Eu, o meu grupo é o dos mais adiantados... eu não sou muito adiantado, mas estou nesse grupo.

E – P5, mudas de grupo?

P5 – Às... mudo às vezes quando, por exemplo, quando eu falo muitas vezes com a colega do lado, a professora muda-nos de lugar para não falarmos e para não haver barulho.

E – E a P6?

P6 – Às vezes também mudo de lugar e às vezes não.

E – E qual é o teu grupo agora?

P6 – É dos atrasados.

E – Vocês não escolhem o lugar onde sentam.

P? – Não.

P? – Não.

P? – Só às vezes no início do ano...

P? – É assim, nós escolhemos onde nos sentamos só quando, por exemplo, quando começa a escola, quando ficamos de férias, por exemplo, a seguir a estas férias que vêm, a seguir, quando nós voltarmos para a escola, podemos mudar, podemos escolher nós.

E – Fazem pedidos para mudar de lugar?

P2 – Eu já fiz.

E – Como foi isso?

P2 – Eu disse à professora que estava farto de estar no mesmo lugar porque estão-me sempre a chatear. E é isso que eu vou fazer outra vez, estão-me sempre a chatear.

E – Está na hora de mudar de novo?

P2 – Sim. Tenho que mudar, estou farto daquele lugar.

P3 – Eu, a “Da♀9” uma vez foi dizer à professora que queria mudar de sítio e ela perguntou porquê e eu, nesse dia estava a chover, então quando eu vim buscar o guarda-chuva, a minha professora perguntou-me isso e eu disse que não andava a fazer nada e ela tinha mentido e eu

agora quero mudar de mesa porque ela está-me sempre a chatear quando estou a fazer uma coisa sossegada, ela vem dizer assim “ah, como é que se faz isto, continua-se na mesma linha ou não?”, sempre assim.

E – Em sala de aula, que atividades vocês fazem todos os dias?

P1 – É assim as atividades que nós fazemos é quase sempre português.

E – Português...

P1 – Trabalhamos no livro de fichas, a fazermos fichas adiantadas para acabarmos o livro, também no caderno de Matemática.

E – Ok. P3.

P3 – Eu, a minha sala fazemos as fichas, a “Da♀9” está, já acabou o livro de fichas e... mas de Matemática ainda não, ainda estamos a acabá-lo, mas estamos a ser muito rápidos, a professora, alguns meninos não fazem um problema e só querem é copiar do lado, como a mesa dos atrasados, que o P1 não consegue fazer aquilo...

P1 – Não! Posso interromper? Mas também não sou só eu, porque o P3 disse, também ele também às vezes gosta de copiar pelo quadro.

E – P5, o que pensas?

P5 – Costumamos fazer, costumamos fazer muitas vezes Matemática e a Língua Portuguesa para acabarmos os livros e gramática. Gramática fazemos às vezes, Estudo do Meio não estamos a fazer muito.

E – P6, o que fazes todos os dias na sala?

P6 – Todos os dias, gramática e Matemática, mas Estudo do Meio nós agora não estamos a estudar.

P4 – Fazemos quase todos os dias Matemática e Língua Portuguesa. Mas quando, o que fazemos menos é Estudo do Meio e gramática.

E – Então, o Estudo do meio é de vez em quando. O que mais é assim?

P1 – Estudo do Meio e... e... Estudo do Meio, os números romanos e... etc..

P3 – No 1º ano quando nós não tínhamos Educação Física a nossa professora não fazia muitas vezes, fazia só algumas vezes.

E – E agora que tem Educação Física?

P3 – Agora que temos Educação Física fazemos mais vezes, mas com a Prof.^a “P” não fazemos lá muitas vezes.

E – Quantas vezes vocês têm Educação Física por semana?

P3 – Temos...

P? – Quatro.

P3 – Temos segunda, terça e quinta.

E – Três vezes? E como é?

P? – Adoramos.

P5 – A coisa que eu gosto mais na Educação Física ... às vezes é jogar a um tipo de caçadinhas que nós jogamos e às vezes é futebol.

E – As meninas jogam?

P5 – Sim.

E – E a P6, o que mais gosta?

P6 – De jogar às vezes às apanhadinhas como ela e às vezes jogar futebol também.

E – P2?

P2 – Eu não tenho Educação Física.

P3 – O P2 já fez Educação Física, mas como... Gosto, gosto muito de jogar futebol e já jogamos futebol contra o 2.º ano.

E – E o P4?

P4 – Eu gosto muito de Educação Física, gosto de jogar basquetebol e badminton.

E – P1?

P1 – É assim, eu gosto muito de jogar futebol como o P3 disse, e é o que eu mais gosto, como o P3, e eu também, o P3. Mas ele gosta mais de dar caneleiras ((risos))

E – A pensar na sala de aula: vocês trabalham mais em grupos, com os colegas, ou trabalham mais de maneira individual, sozinhos?

P2 – Trabalhamos mais individualmente.

E – Gostam mais de trabalhar individualmente, ou de trabalhar em grupo?

P2 – Gosto mais de trabalhar em grupo.

P1 – Também eu. Eu gosto muito de trabalhar em grupo porque é mais divertido e como nós somos dois dá para fazer, como somos muitos dá para fazermos coisas interessantes.

P3 – É, nós... eu gosto de fazer individualmente, mas também gosto de fazer em grupo. Em grupo nós fazemos, conseguimos fazer os problemas melhor e os que estão sentados ajudam.

E – E a P5?

P5 – Eu gosto mais de trabalhar em grupo porque assim quando nós temos dúvidas podemos perguntar às outras pessoas.

E – P6.

P6 – Em grupo.

E – E o P2?

P2 – Eu gosto mais de trabalhar em grupo porque nós somos vinte e quatro, dá para fazer quatro grupos de seis, como estamos hoje aqui. Gosto, também gosto de fazer trabalhos de grupo, pesquisas e tudo mais.

E – Como é que vocês formam os grupos na sala de aula?

P4 – A professora escolhe meninos.

P2 – É, a professora escolhe os grupos e já tem marcado tudo ou às vezes é, por exemplo, está tudo em fila e depois é por filas.

E – Vocês não escolhem o grupo?

P2 – Não, infelizmente não.

P3 – Nós temos filas, como o P2 disse e depois nós, há o grupo dos atrasados e dos... e o grupo dos adiantados. O grupo dos atrasados, há poucos.

E – Mistura o dos adiantados com os atrasados para fazer o trabalho?

P3 – Oh, sim.

P1 – Posso acrescentar uma coisa na coisa do P3, é assim, na mesa dos que trabalham melhor também há lá pessoas que também são atrasadas, como o P3 e mais pessoas.

P3 – Eu?!

E – Trabalham com todos os colegas, ou há colegas com quem vocês nunca fazem grupos de trabalhos?

P4 – Fazemos trabalhos com todos os colegas... e também às vezes fazemos com pessoas que nunca trabalhamos.

P1 – É assim nós às vezes também fazemos com pessoas que... algumas pessoas, mas outras vezes, não fazemos com aquelas pessoas.

P5 – Eu prefiro às vezes... gosto de trabalhar com as minhas amigas, mas... não, prefiro não... na mesa dos atrasados, por exemplo, o P4, o “J⁹” e os rapazes da mesa dos atrasados, eu às vezes prefiro fazer só com as minhas amigas.

E – E a P6?

P6 – Também prefiro fazer com as minhas amigas...

P? – Eu também gosto de fazer com os amigos e gostamos de formar grupos.

E – Enquanto fazem os trabalhos de aula, vocês brincam, saem do lugar, conversam com os colegas?

P2 – Fazemos tudo muito normalmente, não nos levantamos, nunca fazemos asneiras...

E – Não...

P2 – Não, nunca fazemos. Às vezes levantamos para ir buscar materiais e isso, mas de resto não nos levantamos.

P3 – Nós, como o P2 disse, levantamos só mesmo para ir buscar materiais ou se o lápis cair ao chão, pegamos no lápis e às vezes quando há uma dúvida, às vezes começamos a conversar para ver se chegamos a alguma conclusão.

P1 – É assim, nós às vezes também fazemos, falamos com eles ou para ir buscar material ou para emprestar a quem nós, porque nós às vezes podemos até acabar ou perder e falamos para eles nos emprestarem e também às vezes para tirar dúvidas. Dúvidas que nós temos, por exemplo, de um livro qualquer, podemos saber uma coisa que ainda não temos aprendido dizer a um miúdo para ver se nos tira as dúvidas sobre o livro.

E – Ajudam-se?

P1 – Sim. Uns aos outros.

P6 – Às vezes não.

E – Diz P6.

P6 – Às vezes não.

E – Por que não?

P6 – Porque a professora às vezes... porque às vezes a professora está lá e não podem levantar-se.

P4 – Quando a professora vai à sala do Prof. “D”, que é na sala ao lado, às vezes conversamos, mas quando a professora está na sala... só quando ela está distraída é que também conversamos.

E – Ontem falamos sobre os recreios... Como são mesmo esses tempos livres?

P1 – É assim, é assim, nós... há adultos no recreios, como falamos ontem, há adultos nos recreios para nos proteger e isso para nós, nós brincamos todos em conjunto, quem quiser brincar pode brincar, nós deixamos porque tem que se deixar todos.

E – Como é que se organizam no espaço do recreio, porque vi que são muitas crianças e tem uma quadra só...

P3 – Nós fazemos um grupo, fazemos uma roda...

E – Com quem?

P3 – Com os nossos amigos e então aí vamos, vamos para um sítio e estamos sempre juntos com, quando é para jogar futebol eu estou com o P2 e com o P1, nós vamos assim, vamos, depois...

E – Há colegas, de outras turmas, que também jogam futebol. Como é que vocês fazem para se organizar?

P3 – Nós... nós ao estarmos a ir para a sala, tipo, fazemos amigos, juntam-se, estamos todos assim... assim... em linha e depois vamos...

E – Há vários jogos de futebol ao mesmo tempo, há os do 4º ano, os do 3º, os do 2º... como é que vocês se organizam naquela quadra?

P3 – Nós fazemos uma equipa e se...

P1 – Não, não fazemos.

P3 – Fazemos duas equipas.

P1 – É assim, vem o 4º C e o 4º E sempre, só nas sextas-feiras é que é as meninas, porque de resto é sempre os rapazes, na segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, somos nós. Chega o 4º E e o 4º C, e no fim, enquanto estão a chegar os meninos eles organizam-se, os que querem ir para o 4º E vão para o 4º E, os que querem ir para a equipa 4º C vão para a equipa do 4º C.

E – E aquelas crianças que passam no meio, isso acontece muito.

P2 – Não podem, não podem passar.

E – Não podem?!

P2 – Quem passa corre o risco de levar uma bolada.

E – Falas da quadra do outro lado?

P3 – Sim.

E – E os recreios em que vocês ficam nesse lado aqui?

P3 – Olhe, eu estou a dizer da parte do campo que foi um menino estava no campo, mas também estava a jogar futebol, não viu a bola, a bola acertou no nariz e na boca, começou a sangrar...

E – Vejo, muitas vezes, vocês nesse lado de cá, com muita gente a jogar futebol.

P1 – Posso acrescentar uma coisa do P3, é assim, esse menino estava a jogar futebol e ele, o “L♂?” é que, como ele estava no campo, estava a jogar futebol, o “L♂?” como ia a rematar para a frente, sem quer ela bateu na cara, no nariz e começou a sangrar e...

E – Além do futebol, o que fazem no recreio?

P4 – Às vezes jogamos basquete com a minha bola... badminton, com as minhas raquetes...

E – Trazem as bolas e as raquetes?

P4 – Sim.

E – Quem traz a bola é o dono do jogo?

P4 – Não, não, não.

E – E as meninas fazem os quê?

P5 – Às vezes trazemos a “E♀?”, que é a do 3.º B, às vezes traz bolas de basquete e nós brincamos e nós como é ela que traz sempre a bola, nós costumamos sempre querer ficar no grupo delas.

E – Sim P6...

P5 – Também jogo basquete...

E – Há sempre jogos com bola?

P5 – Brincamos... eu, a P6, a “C♀9” e a “B F♀8” e a “P2♀9G2”, às vezes costumamos brincar assim a palhaçadas e temos os recreios todos a rirmo-nos.

P2 – Corridas.

E – Há mais?

P1 – Sim. Sim, sim, sim.

E – O quê P1?

P1 – Escondidinhas.

E – E tem onde esconder?

P1 – Sim, temos onde esconder, por trás dos amigos, por trás da cabeça, da... ((risos)), não sei como é que dizer?

E – Do quê?

P1 – Por trás da cabeça, eu não sei como dizer... Por trás do corpo inteiro.

E – Ah...

P2 – Por trás das árvores também.

E – Sempre acham onde se esconder, é isso então?

P2 – Há sempre, sempre.

E – Quando brincam às escondidinhas são só os rapazes, ou misturam rapazes e raparigas?

P? – Não, não.

P? – Os rapazes e as raparigas ((risos)).

P? – Depende.

E – Então nem sempre deixam os rapazes jogarem junto?

P1 – Não, às vezes.

P5 – Às vezes. E às vezes eles são muito chatos.

E – Uma de cada vez, P5.

P5 – É assim, às vezes nós deixamos os rapazes brincar quando eles não... não... quando eles não são chatos nem fazem coisas... parvas, como o P1 e o P2.

E – Todos os rapazes podem jogar?

P5 – Alguns não.

P6 – São muito brutos.

P5 – Os ciganos, os ciganos às vezes não podem, os mais velhos, que nós, e o “G♂?” que é do 2º ano, acho eu, é, não podem porque são muito brutos.

P3 – Desculpe interromper, mas elas também não deixam jogar o P4 só porque ele é gordo e isso não pode ser.

E – Como percebes isto P4?

P4 – A “B C♀8” às vezes também me chama gordo, bate-me muito... não era, P2?! Oh P2, a “B C♀8” não me batia muitas vezes? No 2.º ano, eu uma vez não bati com a cabeça no placar? E ela depois foi-se queixar que fui eu estava a chamar burra, mas não era.

E – Às vezes há problemas, não é?! [...] Brincam no parquinho?

P4 – Sim, claro.

P6 – Às vezes vamos para os baloiços, mas às vezes não. Às vezes vou para o escorrega fazer pinos e tudo.

E – Gostam de ir ao parquinho?

P? – Sim.

E – Será que se houvesse mais baloiços e mais escorregas, aproveitariam mais o parquinho?

P? – Eu se tivesse muito dinheiro comprava.

P3 – Nós, nós gostaríamos porque assim ficava cada baloiço para cada sala e para cada sala não, para cada turma e depois nós ficávamos com esse baloiço e era só nosso e sempre assim.

E – Ocorrem brigas, na turma de vocês, por causa dos baloiços, para ver quem senta?

P6 – Sim. Não é na nossa sala.

E – Não?

P6 – Sim, às vezes.

E – Às vezes?

P1 – É sim, mas não é do 3º B... É assim, porque nós, às vezes também há discussões da nossa turma.

E – [...] Os recreios são diferentes nos dias de chuva? O que é que muda?

P4 – Nós costumamos brincar no polivalente, costumamos fazer o comboio.

E – Como é o comboio?

P4 – O comboio é, o comboio é umas pessoas agarram na camisola, tipo a fazer de carruagem, uma pessoa cada carruagem, a fingir.

P1 – É assim, o recreio na chuva é, não é assim muito divertido porque não podemos estar no parque, não podemos jogar basquete e ao fim de um tempo, dentre muitas pessoas, muitas pessoas a correr caímos, caímos e às vezes podemos nos aleijar muito.

E – E mais?

P4 – E temos também, em vez... e não só os comboios que também brincamos, também costumamos brincar às cavalitas, eu transporto o P1, o P3 transporta o “D♂9” ou ao contrário.

P5 – Quando está a chover nós costumamos só brincar na parte do tapete vermelho e no polivalente. Porque se formos para a chuva podemos ficar doentes.

P3 – Nós, quando fazemos isso nós estamos fartos de estar ali dentro, como temos capuz, metemos o capuz, damos uma corrida lá fora, voltamos cá para dentro.

E – Podem sair à chuva, P3?

P3 – Se ninguém nos ver, como ninguém no vê, conseguimos fazer isso.

P4 – Como no recreio tem aquela parede à beira dos vasos, podemos... pondo o capuz, escondemo-nos atrás da pedra, depois vamos aos baloiços, ultrapassamos os baloiços (2:40).

P3 – Às vezes alguns meninos pegam no guarda-chuva e vão com o guarda-chuva.

P5 – Às vezes quando chove, nós costumamos vir brincar para este sítio onde nós estamos e lá para fora para o tapete vermelho.

E – Dá para fazer o quê no tapete vermelho, P5?

P5 – Às vezes eu e a P6 e a “C♀9” e a “B F♀9”, às vezes fazemos o pino na parede e a roda.

E – Isto tudo é permitido?

P6 – Não, fazer pinos não pode. Fazer pinos não pode, mas às vezes algumas auxiliares deixam.

P3 – Nós, nós, o que é que eu ia dizer(?!), nós temos jogos que vimos na televisão, séries, e jogamos essas séries, quando está a chover.

E – Em dias de chuva ainda conseguem correr...?

P2 – Muito pouco, mas sim.

E – Quem cuida para que vocês não saiam a brincar na chuva?

P1 – Está ali uma senhora, ali onde nós vamos lá para fora, está lá sempre uma senhora.

P? – Estava, já não está.

P1 – Agora já não está porque está sol. Quando chove ela, a “M J” e a D.^a “L”, não, a D.^a... como é que se chama(?!). Sim, a “Ca” e a “M J” às vezes estão ali, estão ali às vezes para não deixarem as pessoas irem. E também às vezes quando está muito sol, muito sol, não podemos ir porque está muito sol e temos que ir de chapéu.

E – Os professores brincam e jogam com vocês?

P5 – Sim, às vezes a Prof.^a “P”, no 1º ano brincava muito connosco, quando nós não tínhamos Educação Física, para depois fazermos um bocado de exercício.

E – E no 3º ano?

P5 – No 3º ano agora já não faz assim muito porque agora já temos Educação Física.

P1 – Também às vezes nós, o Prof. “D” trazia um GPS... um GPS e... e nós íamos por o campo fora e íamos vendo as coisas.

E – Isso na Educação Física, P1?

P1 – Não. Com o Prof. “D”. A Prof.^a “P”, a nossa professora, combinava com o Prof. “D” um dia e nós vínhamos aqui para fora passear, correr.

E – Gostam quando um professor brinca ou joga com vocês?

P5 – Sim. Na Páscoa eles fizeram um jogo que nós tínhamos que encontrar os ovos da Páscoa, havia o saco do 3º A e do 3º B.

E – Os adultos que cuidam dos recreios, brincam ou jogam com vocês?

P5 – Às vezes.

P4 – Eu não gostei do jogo caça ao ovo porque só puseram a jogar três de cada turma, imagina para vinte e quatro, três para vinte e quatro é muito.

E – Uma parte ficou fora.

P4 – E... em vez de jogar duas turmas ao mesmo tempo, jogávamos... jogava uma turma com os vinte e quatro, procurava, encontrava, a caça ao tesouro, depois quando essa turma encontrasse, descansava essa turma e ia a outra.

E – Boa solução P4. Ainda sobre os recreios, muda alguma coisa quando há um adulto por perto, a olhar...?

P2 – Muda, sendo mais agressiva porque...

E – É mais agressiva?

P2 – Não, é menos, menos. Menos agressiva. E com menos asneiras.

E – P5.

P5 – Nós, quando está um adulto, nós às vezes, quando está um adulto nós não podemos fazer assim algumas asneiras, quando não está, às vezes é mais divertido porque podemos fazer asneiras.

E – Vocês podem-me contar o que são as asneiras?

P5 – As asneiras é, por exemplo, fazer batota no jogo para encontrar os... para fazer o objetivo mais rápido.

E – Ah.

P4 – Nós lá, quando as empregadas não estão por perto, os ciganos fazem bullying.

E – Sim?

P4 – Bullying é asneira em português, bullying é em inglês.

E – E como sabes?

P4 – Foi a professora de Inglês, a *teacher*, porque bullying é fazer muita asneira e a... porque é que a *teacher* disse bullying?

P1 – Foi quando te riscaram a cadeira.

P4 – Quando me puseram duas vezes cola na cadeira.

E – Como?

P4 – Estavam a ver se ficava com as calças estragadas, mas não fiquei... pagavam umas novas.

E – E tiveram que pagar a tua roupa?

P4 – Não, porque não ficaram estragadas. Era daquela de stick.

E – Os adultos, aqui da escola, percebem como é que vocês gostam de brincar?

P6 – Algumas auxiliares, a “M J” às vezes brinca connosco e sabe o que nós precisamos e outras vezes ela tenta brincar connosco, mas depois ela faz brincadeiras que nós não gostamos.

E – Ah, sei. P3, mais pertinho.

P3 – A “M J”, ela uma vez, uma rapariga... ela não... espetou-a contra a parede, ela rebolou porque... eu sei isso porque a minha mãe tinha uma amiga, que foi essa sua filha, que era do 4º, do 4º C, a “Da♀?”. E então o pai dela estava em altifalante, a mãe estava a falar com ela e a “M J” quando ouviu o que ele disse fechou-se na arrecadação com o medo.

E – Quando é que os adultos interveem? Quando vocês não seguem as normas, quando brigam?

P6 – Às vezes tentam-nos... tentam que nós... que, para nós, dizem para nós pararmos para depois ninguém se magoar e ir para o hospital.

E – O que funciona melhor para que vocês parem? P2, mais pertinho.

P2 – Quando as auxiliares metem-nos do castigo.

E – Isso funciona?

P2 – Funciona.

P3 – Separar-nos, mas isso não funciona muito bem porque nós, a esses meninos, espetamos contra a parede, fazemos coisas assim.

E – E o que é que funciona então, bem?

P3 – Meter de castigo.

P4 – Mas às vezes de castigo nem resulta porque alguns meninos passam por baixo do banco e vão a correr de gatas.

E – Ok, então, P1 podes explicar o que é meter de castigo.

P1 – É assim, meter de castigo... meter de castigo é nós, meter-nos sentados ali como naquelas paredes, mas às vezes há pessoas que escapam, há pessoas que elas estão, vão, estão ali, vão às vezes ali ver e eles vão a correr e tentam escapar para o recreio.

E – Quanto tempo fica de castigo?

P3 – Ui, às vezes até uma semana, duas semanas. Às vezes até um ano...

P? – O quê?!

E – P3, um ano?! É exagero, não é?!

P3 – Um mês, dois meses ou uma semana.

P1 – Até acabar o ano.

E – Esse castigo é ficar sentado sem ir para o pátio?

P? – Sim.

E – Já ficaram...?

P5 – Eu já, eu e a P6, mas não ficamos assim muito tempo, foi só na hora do almoço.

E – Como sentem?

P5 – É um, às vezes ((risos)) como eu, a P6 e a “C♀9” e a “B F♀8”, somo assim um bocado atrevidas, às vezes saímos do castigo e pomo-nos a brincar.

E – E tu, P6?

P6 – Também ((risos)).

E – Rapazes?

P3 – Nós sentimos tristeza, depois fugimos do castigo, metemo-nos a jogar futebol e assim. É a mesma coisa.

E – P1, quer falar?

P1 – Sim, quero, quero. É assim, nós às vezes até fugimos, metemo-nos escondidos para ninguém ver onde nós estamos, mas eu às vezes consigo ver as pessoas que estão a fugir e digo às auxiliares.

E – Entregas o colega que está fugindo para as auxiliares?

P1 – Sim.

E – Mesmo que seja amigo?

P? – Sim, sim.

P5 – Eu não, se é uma amiga minha, um rapaz do grupo... eu costumo não dizer porque somos amigos.

P2 – Um dia fiquei de castigo e como fiquei muito irritado tive que sair daí e depois fui para o campo de futebol jogar, só que depois uma auxiliar apanhou-me e depois tive que ficar ainda mais tempo de castigo.

E – Quando é que não podem brincar na escola?

P3 – Como o P1 disse, ao sábado e domingo porque não vamos estar a assaltar a escola.

E – Nos dias em que estão na escola, em que momentos não podem brincar?

P3 – No castigo e... e mais nada.

P2 – Nos momentos de aulas não podemos brincar. Os momentos de aulas são muito sagrados.

E – Não brincam nem quando a professora está de costas?

P1 – É assim, há aqui um menino muito, muito, muito, que desobedece aqui às coisas, que se chama P2 porque... porque eles às vezes manda papeizinhos para os outros e eles... ficam os outros de castigo por causa dele.

E – Sim?

P1 – Sim.

P5 – Nas aulas, às vezes, quando a Prof.^a “P” vai falar com o Prof. “D”, nós às vezes brincamos um bocado.

E – O que acontece quando brincam num momento, ou num lugar, em que não é permitido brincar?

P6 – Quando nós não podemos brincar e brincamos o mais certo é ficarmos de castigo, como a Prof.^a “P”, fazer para aí umas... vinte vezes a regra da sala de aula. E com a antiga professora de Inglês tínhamos que fazer cem vezes a mesma frase.

P3 – Eu da... da pergunta anterior, a minha vizinha “Da♀9” e a minha vizinha “A F♀9”, andaram a jogar comigo como se fosse uma bola de ping-pong... ele viu... e vamos dizer à professora porque isso não se faz.

E – Sempre descobrem um jeito... é isto?

P? – Sim.

P? – É.

P4 – Quando a “B C♀8” me bate ela acha que... Eu não sou nenhuma boneca para me atirar contra a parede, empurrar-me contra o chão, fazer-me um hamburger...

P4 – (17:24)

P? – E agora também, anda atrás dele quando ele bate-lhe, ela anda atrás dele, quando ele bate às amigas dela, ela vai a correr.

P2 – P3 não há outra palavra, outro nome que dê para dizer, é só P3.

P3 – Desculpe interromper, mas é mentira porque não sou só eu, o “P1♂9G2” fez pior, fez, deu uma, bateu na cara à “S” e isso é muito pior do que estar a fazer a colegas.

P5 – Às vezes quando o “P1♂9G2” bateu na cara à “S” foi porque o P4 deixou-nos jogar basquete com a bola dele. Depois ele só por causa, só por causa, só por causa dele...

E – Estão a dizer que acontecem alguns conflitos. Sempre no recreio?

P? – Lá fora.

E – Em sala de aula acontece?

P? – Não.

P? – Só às vezes.

P? – Às vezes, às vezes.

E – Em sala de aula e no recreio há adultos a observar...

P5 – Quando não tem um adulto nós às vezes, as pessoas que estão chateadas, assim, umas com as outras às vezes batem umas às outras porque não esperam até ao intervalo, não conseguem e quando a professora sai, eles aproveitam e batem.

E – Percebi, isso acontece longe dos olhos da professora... Vocês sentem que brincam e jogam tudo o que querem na escola?

P2 – Eu gostava que a escola tivesse outro tipo de... por exemplo, podia ter uma quadra de ténis.

P1 – Eu achava que podia ter campo para tudo o que era... não só para nós jogarmos, mas sim para as raparigas jogarem voleibol.

P2 – E ténis de mesa.

P5 – Eu gostava que na escola houvesse... não é no recreio, uma sala própria para fazermos ginástica acrobática sem os rapazes, que assim os rapazes podiam aprender a fazer as coisas que as raparigas fazem melhor.

E – Ok, P6.

P6 – Não sei.

E – P1...

P1 – Eu gostaria muito que tivesse... aqui um campo de futebol enorme com os melhores jogadores do mundo, do Barcelona e do Porto, gostaria que tivesse isso.

E – Vocês acham que ficaria melhor se tivesse mais um campo de futebol na escola, não?

P2 – Sim, sim.

P4 – Não, podia ter um placar a dizer “confronto” depois mostrava o símbolo de uma equipa e símbolo doutra e depois já estava feito.

E – Para finalizar, gostaria de saber o que pode ser feito, aqui na escola, para que vocês se zanguem menos, uns com os outros?

P3 – Haver auxiliares aqui, no campo, haver um árbitro que era para quando fosse falta ele arbitrar.

E – Um árbitro adulto?

P3 – Sim.

E – A tua sugestão, P5?

P5 – No campo de futebol, devia, em vez de, ser como nos campos da rodovia, que é para depois, com relvado artificial, que é para depois não nos alejarmos assim muito.

P3 – Mais uma coisa era só ter relvado artificial que era, mas nós também tínhamos que trazer uma... e haver nas casas de banho mais banheiras, que é... e haver banheiras que dessem mesmo para nós estarmos a dar banho ao fim de um jogo de futebol.

P? – A tomar banho, não é a dar banho.

E – Um balneário, é isso? É balneário?

P3 – Sim, para nós irmos para à sala frescos e então também temos que trazer chuteiras que é porque senão íamos estar sempre a cair e temos que ter sempre uma bola aqui...

E – Bola da escola?

P3 – Sim, sempre das melhores e sempre estamos lá a ter as balizas, como tem agora depois, não é... haver...

E – Vi vocês a jogar com um pedacinho de uma casca de árvore, também com uma tampinha. Porque que não jogam com bola?

P1 – Não podemos jogar aqui à frente ao meio-dia porque a “S” não deixa, então temos de aproveitar tudo para podermos jogar futebol.

E – Ah, sim. P4.

P4 – O problema, porque não há tantas banheiras é porque não se pode, na mesma que houvesse, não se pode tomar banho porque não há água quente.

E – Pois, não há água quente. Uma última pergunta: há bullying aqui na escola?

P1 – Há. Há muito bullying com os ciganos e com os outros alunos.

P4 – A turma da minha... (familiar que trabalha na escola)

P2 – Os ciganos estragam esta escola.

P4 – A turma da minha... tem doze ciganos.

E – E há problema com eles?

P2 – Sim. A maior parte dos problemas aqui na escola é com eles.

E – Mesmo?

P3 – E eles estão, os ciganos, eu tenho de dizer ao P4 para dizer à (familiar) porque eles estão me sempre a bater.

P1 – O “E♂?” e o “F♂?” um dia fizeram muito bullying, andaram à luta...

9 - Entrevista Crianças Grupo 2 – 3º Ano

Codificação:

Sujeito entrevistados: P1♂9G2; P2♀9G2 e P3♂9G2 – crianças do Grupo 2, turma do 3º ano, alunos da profª “P”.

Número de sessões: uma

E – Muito bem. Então hoje nós temos aqui o...

P1 – [nome completo do P1]

E – Quantos anos, P1?

P1 – Nove.

P2 – Chamo-me P2 e tenho nove anos, fiz hoje anos.

E – Ah, muito parabéns, P2! Teu apelido?...

P2 – [nome completo do P2]

P3 – Chamo-me P3 e tenho nove anos.

E – Podemos começar a falar sobre aquelas coisas que vocês gostam bastante aqui na escola...

P1 – Estudar.

P2 – Gosto também de estudar.

P3 – Gosto também de estudar.

E – Estudar o quê?

P1 – Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio também, gosto muito destas áreas. E também gosto de estudar um bocado computador.

P2 – Gosto de Língua Portuguesa.

P3 – Gosto de tudo.

E – Há algo que vocês não gostem?

P1 – Que nos batam, que normalmente acontece muito.

P2 – Que os ciganos sejam maus para nós e nos aleijam.

E – Isso acontece, P2?

P2 – Sim, acontece muitas vezes, os ciganos querem sempre tudo à sua maneira e aleijam os outros. Só há duas ciganas, uma cigana, duas ciganas simpáticas, que é a “D♀9” e a “M♀9”, o resto é tudo...

E – São colegas de vocês as duas meninas?

P2 – Sim, são da nossa sala.

E – E essas brigas, que dizem podem aleijá-los, são somente com os ciganos ou há crianças que não são ciganas e também brigam?

P2 – Sim, também há, mas é mais, tipo, mas é mais difícil acontecer nesses, é mais nos ciganos que acontece.

P3 – Não gosto das confusões que há no recreio às vezes.

E – [...] muitas as confusões no recreio, P3?

P3 – Sim.

E – Pode explicar como acontecem...

P3 – São meninos que se metem à gulha, a lutar um contra o outro...

E – À gulha?!

P3 – É quando um colega bate ao outro e...

E – Isso é entre os colegas da turma, ou com outras crianças de outras turmas?

P3 – Pode ser mesmo da mesma turma ou de outras crianças.

E – Se entendi bem vocês não gostam dessas situações. Quais são os lugares em que mais acontecem?

P2 – No recreio, principalmente. Hoje até tivemos o “J♂?”, que é um cigano, estávamos no baloiço, ele começou a tirar-nos do baloiços e a empurrar-nos, queria ser ele a andar no baloiço e nem esperou pela sua vez. Começou-nos a dar murros, a bater-nos e a dar-nos pontapés. E sentou-se e começou a andar de baloiço quando era a sua vez. E ele não respeita os outros colegas.

E – Isso te incomodou?

P2 – Incomodou-me bastante, também fez isso a mim. Fez-me a mim e à “M♀9”.

P1 – No recreio são duas coisas, no recreio, os... no recreio, no campo de futebol quando estamos a jogar futebol, os ciganos que estão a jogar fazem muitas faltas, mas faltas que aleijam mesmo. Uma vez o “P3♂9G1” levou uma falta que ficou muito penalizado, ficou muito a doer-lhe a perna. E agora, na sala, na sala também acontece, muitos ciganos entram e

os meninos que ficam na sala nos recreios, para estudar porque não acabaram e por castigo, esses meninos começam a bater-lhes, a atacar e depois os outros meninos ficam muito magoados. Acontece muito com os ciganos, mas também acontece muito com outras turmas.

P3 – Como a P2 disse, o “J[♂]?” é um cigano que também bate muito, mas hoje também os miúdos da outra turma do 3º ano, também bateram a um miúdo da nossa turma e foi agora com a mãe para o hospital.

E – [...] Depois nós vamos voltar a essa situação do recreio de hoje. Quais são os espaços, os lugares que vocês mais gostam aqui na escola?

P1 – Eu gosto muito do campo de futebol, porque posso jogar futebol e tentar marcar golos e às vezes ganhar.

P2 – O sítio onde eu mais gosto de estar é na sala de aulas.

E – Por quê?

P2 – É onde eu aprendo mais coisas, onde eu posso estar com a professora e estar a aprender novas coisas e... começo a saber mais do que estar no recreio, que às vezes acontece, aonde acontecem, mais as confusões.

E – No recreio, com as amigas e amigos, é possível aprender?

P2 – Sim... posso aprender uma adivinha ao contarem, uma piada, aprendo também coisas lá, mas, lá é onde se aleijam mais as pessoas, no recreio. Então eu gosto também de estar na sala de aula porque também se aprende, como no recreio. Mas uma coisa que muda eu gostar mais da sala é porque lá no recreio há muitas brigas.

P3 – Eu também gosto do campo de futebol, apesar de lá haver muitas confusões, às vezes. E é um sítio que eu acho que se pode divertir mais... e pronto.

E – Além dos recreios, onde e quando jogam, ou brincam aqui na escola?

P1 – Eu brinco, às vezes no campo de futebol, mas no meio-dia também brinco naquele parque e só brinco nas horas do recreio.

P2 – Eu é o recreio, nós temos de estar no recreio, é onde nós brincamos. Para mim tanto faz estar no campo de futebol ou no parque, na parte de andar de escorrega e isso. Porque só nas horas em que toca para irmos brincar porque se não podemos brincar na sala de aula, é onde nós estamos em aula e temos de estar concentrados a fazer o nosso trabalho.

E – Então, são separados os momentos de aprendizagem e de brincadeira?

P2 – Sim, exatamente.

P3 – Gosto mais do recreio para brincar porque tem mais espaços também para brincar. Gosto da parte do campo de futebol, das macacas e do parque.

E – Jogam as macacas, futebol, vão o parque... Fazem outros jogos?

P3 – Jogar à macaca, jogar ao queijo derretido, jogar às apanhadinhas, às escondidinhas, jogar futebol... e também andar de baloiço.

P2 – Também um dos jogos também é o homem de gelo, é mais ou menos como o queijo derretido, mas ficamos parados, não derretemos... é cair para o chão.

P1 – Eu gosto de jogar futebol enquanto não é a parte do meio-dia porque depois na parte do meio-dia está muito calor na parte no campo de futebol e mesmo quando está a chover não podemos ir porque está muita chuva e depois podemos ficar constipados. Mas quando é a parte do meio-dia eu gosto muito de passar por debaixo das balizas. É tipo uma pessoa está ali e eu começo a baloiçar com os baloiços ali naquelas coisas onde ela se amarra e depois passo por baixo do baloiço quando ele está muito alto e passo por baixo. E isso é muito divertido para mim. Já fiz isso com a “P5♀9G1”, a “P6♀9G1”...

E – Então, preferes passar por baixo dos baloiços do que andar nos baloiços, é isso?

P1 – Isso mesmo.

E – Como aprendem essas brincadeiras, os jogos?

P1 – Às vezes eu... há jogos que eu não conheço, tipo por exemplo o queijo derretido, quando cheguei a esta escola não conhecia, eu conheci-o porque uma vez queriam que eu jogasse e eu aceitei, só que eu disse que não sabia e eles ensinaram-me este jogo e uma vez ensinaram-me muitos mais. E então eu gostei de jogar, mas agora sou um miúdo diferente, que só gosta mesmo de futebol.

P2 – Eu no futebol não costumo jogar, mas jogo a jogos com as minhas amigas, quando alguém traz uma bola, aprendi a jogar, que eu nunca sabia jogar, não gostava de jogar nenhum jogo que houvesse uma bola porque tinha medo que parecesse que eu era um rapaz, há marias-rapazes que são raparigas que gostam de ser rapazes, fazem tudo sobre rapazes. E eu não gosto muito de... de se aperceberem que eu sou Maria-rapaz, por isso não gosto de jogar à bola com eles. Mas jogo em casa com os meus pais e com o meu irmão, mas na escola depois não quero que ninguém pense que eu sou Maria-rapaz.

P3 – Alguns jogos sou eu que também ando nos escuteiros e os ensino aqui, os outros são os meus colegas que nos ensinam.

E – Os colegas de aula?

P3 – Sim.

E – Nos jogos e brincadeiras, como escolhem os companheiros?

P3 – Eu começo... eu brinco mais com os colegas da minha sala... porque já os conheço melhor.

E – Como é que você escolhe esses colegas P3, brinca com todos ou só com alguns?

P3 – Brinco com todos.

P2 – A mim, eu gosto de brincar com todos, gosto de brincar com todos, mas costumo brincar mais com a “P5♀9G1”, a “P6♀9G1”, a “C♀9” e a “Da♀9”, que nós somos um grupo. Nós... escolhi esses companheiros porque apercebi-me que elas gostavam de fazer jogos, divertirem-se, brincarem e... às vezes chatearem os rapazes que nós, no 2.º ano, era emocionante estar a chatear os rapazes, que é mais... os rapazes nós mais chateamos é o “P2♂9G1”, o “P1♂8G1” e o “P3♂9G1”.

E – Ainda é emocionante chatear os rapazes?

P2 – Agora nem sempre porque agora o grupo está-se a desfazer, a “Da♀9” já saiu do grupo, não sei por que que é que elas disseram para a “Da♀9” sair do grupo, é que ela queria sempre tudo à sua maneira, eu inventei o jogo e ela disse “ah, eu quero ser chefe, ah, eu sou a chefe”, ela queria ser sempre a mandar-me, então elas decidiram que ela tinha de sair, por isso, agora não costumamos fazer tanta coisa. Mas às vezes fazemos coisas que não devemos fazer, por exemplo, molharmo-nos, chegamos à... como se diz(?!), ao bebedouro e começamo-nos a molhar todas ((risos)).

E – Molhar-se é uma delícia!?

P2 – Sim, mas eu não costumo fazer isso porque não quero ficar de castigo, mas as outras minhas amigas fazem isso e depois na aula do professor de Educação Física, o professor de Educação Física pede a caderneta delas e vai escrever o recado, mas eu nunca fiz isso.

E – Tem vontade de fazer P2?

P2 – Sim, mas só que eu não quero ficar de castigo, por isso... mas ele pede sempre, mas depois nunca escreve. Eu lá no 2º ano gostava muito de brincar porque nunca ninguém me escrevia na caderneta, mas agora... tenho de ter mais atenção a isso.

E – E o P1?

P1 – Eu jogo e não sou eu, quando jogo futebol, não sou eu que decido os colegas com que jogo, é o capitão, que é o “L♂?”, do 4.º ano, eu ajudo a tentar ganhar e nem sempre isso acontece. Mas, como por exemplo, na hora do almoço, lembrei-me agora, na hora que vamos embora, que hoje não vai ser porque tenho natação, gosto, além de passar por baixo, também gosto de brincar com alguns meninos do 4º ano, acho que são divertidos e nem fazem, nem sempre fazem as coisas mal, como o “R♂?” hoje tirou a bola ao “M♂?”, chutou, quase que ia ter acima do telhado. O “P♂?”, quando andávamos no 2º ano, ele estava farto de me dar murros e eu ia-me defender, mas não, fui dizer à D.ª “S” que é uma auxiliar e então, a chefe das auxiliares, pronto, e então... Mas agora tudo mudou, parece que, sei lá...

E – Estás a dizer que preferes brincar com os alunos do 4º ano do que com os da tua turma?

P1 – Não, também gosto muito de brincar com os da minha turma.

E – Com todos?

P1 – Antes brincava com todos, agora nem por isso.

E – O que é que mudou?

P1 – Foi o futebol, eu pensei que podia levar com uma bola na cabeça e podia ficar gravemente ferido como aconteceu com a minha mãe quando andava no 1º Ciclo, mas agora não. Agora dou cabeçadas na bola para tentar marcar golos.

E – Perdeu o medo, é isto? Talvez possa voltar a jogar...

P1 – Sim. Mas agora vou tentar mudar porque quero voltar a brincar com os meus amigos. Mas nem sempre consigo. Quando jogo futebol fazem muitas rasteiras, a mim nunca fizeram, fazem muitas rasteiras para tentar tirar a bola e não deixarem marcar golo, fazem rasteiras, mas houve meninos que já racharam a cabeça, já tiveram problemas de... aqui nos joelhos porque tiveram que trocar de osso, alguns. Mas tirando isso, que era no 2º ano, agora jogamos muito bem.

P2 – Eu sou, há jogos que eu faço com as minhas amigas, antes era no 2º ano, que a “Da♀9”, nunca aceitavam a “Da♀9” porque ela, às vezes acontecia, eu lembro-me de uma dia que até a mãe ficou zangada, ficou mesmo muito triste, que foi assim, acho que foi a “P6♀9G1” e a “C♀9”, ou a “P6♀9G1” e a “P5♀9G1”, que chegaram à beira da “Da♀9”, estavam na casa de banho fechadas numa cabine, e começaram a gritar com ela, a chamar-lhe nomes e ela foi queixar-se à mãe e a mãe confiou em mim e disse que ia confiar a mim para isso não voltar a acontecer e nunca mais voltou a acontecer. A “Da♀9”, elas não gostam muito da “Da♀9” porque ela em todos os jogos, eu inventei um jogo que ela “ah eu sou a chefe, ah eu sou a chefe”, ela quer sempre ser a chefe, nunca deixa os outros que inventaram ser as chefes, ela quer tudo à sua maneira, por isso, nunca gostaram, nunca a aceitaram. Só porque ela era fofinha, muito bonitinha e isso, deixavam entrar no grupo, mas tinham de vê-la como ela é, então elas começaram a vê-la como ela é e acharam que ela já não era a rapariga certa para andar no nosso grupo.

E – [...] as duas colegas, a “M” e a “D” são de algum grupo na turma?

P2 – Não. Nunca. Eu acho que nunca, ninguém gosta de brincar com ciganos. Hoje até tivemos a brincar, mas isso foi porque a “D♀9” é uma rapariga muito simpática, o “S♂?” estava a jogar, mas só que o “S♂?” é muito violento, mas desse vez estava calmo, a irmã dela também jogou, mas ela também é muito simpática e a outra, não sei como é que ela se chama, que também é outra cigana, que também é muito simpática. Gostei de brincar com elas e hoje também aconteceu que a “P6♀9G1”, a “C♀9” chegou à beira, nós estávamos a jogar e a “C♀9” perguntou à “P6♀9G1”, não perguntou chegou lá e ficou a olhar e a “P6♀9G1” chegou lá e disse “sai, sai. Não podes jogar”, começou a gritar com ela, então ela ficou triste e eu decidi sair do jogo para ir tratar dela porque ela...

E – Essa é uma colega de etnia cigana?

P2 – Não, a “P6♀9G1” é brasileira, é mais ou menos brasileira.

E – Mais ou menos brasileira.

E – P3.

P3 – Há muitas brigas nos jogos porque as pessoas desentendem-se e depois não conseguem entender outra vez. Eles começam a lutar e depois nunca mais param.

E – Vocês brincam juntos fora da escola, em outros lugares?

P2 – Sim. Não é o caso de ser eu, mas o “P2♂9G1”, o “P1♂G1” e o “P3♂G1” são vizinhos e brincam juntos e o P3 também é... e o P3 também é vizinho deles, por isso também brinca.

E – E o P1?

P1 – Eu não. Eu não brinco com ninguém fora da escola, apenas na natação, que eu faço natação. Brinco no fim da aula que o professor deixa-nos e também no ballet da minha irmã, que eu também vou porque não posso ficar na escola porque depois não têm tempo para me vir buscar e depois tinha que ir sozinho para a escola e então, para casa, e então os meus pais não querem, então a minha avó vai comigo até ao ballet e arranjei l  um amigo muito bom, e outros mais, já joguei futebol com os maiores. O que tinha arranjado mais pequeno, eu não o vi mais, mas ele deixava-me jogar na sua PSP, também quando era o av  dele a vir trazê-lo também, porque tinha a irmã, também brincávamos lá fora, ele vinha comer um pão porque ele não gostava muito de comer pão.

E – P3?

P3 – Eu brinco com o “P1♂8G1”, com o “P3♂9G1” e com o “P2♂9G1”, que eles são meus vizinhos, mas também ando nos escuteiros e brinco com a “Ma♀8”, que anda l , e com o “M♂9”.

E – Quando é que vocês se sentem zangados com os colegas da turma? O que os deixa chateados?

P2 –   que... há muitos que querem tudo   sua maneira como a “B C♀8” e a “Da♀9” e a “B C♀8” ainda não falei, mas ela é muito má, quer sempre ser ela, ela nunca obedece às outras pessoas, nunca quer fazer o que nós lhe pedimos, pedir um favor, então, nós achamos que... as pessoas que querem ser sempre as que mandam, querem ser sempre   sua maneira e são chatas, como... falam de coisas que mudam de assunto, por exemplo, alguém faz mal a uma pessoa, mas depois diz, ele diz, começa a conversar com ela e ela foge da conversa, começa a dizer outras coisas e nós não gostamos dessas pessoas. Gostamos de pessoas que são sinceras, que pedem desculpa e não costumam fazer, não aleijam os amigos e pedem... e são simpáticos com as outras pessoas, gostam de fazer as coisas às suas maneiras e as coisas das maneiras dos outros.

E – [...] P1?

P1 – Nos jogos, quando acontece mais briga   quando nós, por exemplo, estamos a jogar futebol, um jogo em que acontece muita briga, tanto que querem ganhar, tanto que querem ganhar, que os que perderam, que normalmente é a equipa dos ciganos, começam a ir bater   outra equipa de que ganhou e  s vezes batem na sua equipa, mesmo a dar estaladas, rasteiras, dar pontapés porque, tipo, ficam descontrolados só por um jogo.

E – Na sala de aula esses problemas não acontecem, pois está a professora.

P1 – Acontecem porque às vezes entram ciganos, entram ciganos e meninos do 4º ano...

E – Se pensarmos somente na turma do 3º ano... os desentendimentos não acontecem?

P1 – Isso, ah, isso não.

E – Não?

P1 – Isso não.

E – Não?

P1 – Que o 4º ano entra é que começa, mas só há porque um começa a entrar e sai e depois vai sair e depois às vezes começa...

P1 – Às vezes, no 2º ano, quando estávamos a jogar um jogo, o “P3♂9G1”, que é muito violento e o “P2♂9G1”, começaram a bater só porque perderam um jogo que não gostavam e que não queriam e que avisaram que iam perder e que iam ficar assim. Eu não percebo porque é que as pessoas perdem um pequenino jogo começam logo assim, é só um jogo.

E – Ainda acontece, no 3.º ano?

P1 – Isso agora não sei, eu não brinco com os meus amigos, jogo futebol.

E – P3?

P3 – Eu acho que nunca me zanguei com ninguém.

E – Não?

P3 – Não. Mas... ((risos)) quando as pessoas se desentendem é quando as outras pessoas querem ser só elas a mandarem. [...] acontece muitas vezes.

E – E aí como fazem?

P3 – Nós tentamos resolver, às vezes pimpamos para ver quem é que fica, mas há pessoas que querem sempre ser eles, nunca querem deixar os outros.

P2 – Ora bem, eu já me chateei com o meu grupo e quando nós nos tornamos inimigas, que acontece muitas vezes... nós, eu, nós costumamos, há um grupo que é o nosso e há outro que não é bem um grupo, que são meninas mais meigas, que se portam sempre bem, então nós saímos, nós quando estamos... não somos umas amigas das outras, saímos e vamos para a beira dessas outras pessoas.

E – P1?

P1 – Normalmente isso acontece quando há... quando nos jogos, mas agora não sei se acontece. Acontece quando uma pessoa quer, está sempre a dizer, por exemplo, a P2 inventou um jogo e a “Da♀9” vem e diz “eu sou a capitã, vocês portem-se todos bem”, ou doutra forma e então... e então, é por isso que há... e então, o que elas fazem é como o P3 disse

pimpam, pimpam, pimpam. Normalmente é o “vinho verde, vinho verde”, que é muito engraçado.

E – Sair do jogo quando ficam chateados, é algo que acontece?

P1 – Já aconteceu, que uma vez no meio-dia, eu estava a jogar com o “P3♂9G1” e não era eu a contar porque ele tinha pimpado, “vinho verde, vinho tinto” e fez de propósito para calhar em mim, que é para não jogar, então eu sai do jogo.

E – Além desse colega, já se desentendeu com outros?

P1 – Eu acho que no 2º ano era mesmo só... era com esse, com esse colega, com o “P1♂8G1”, com o “P2♂91” e acho que o “P1♂8G1” e com o “P2♂91”, só acontecia mesmo isso, mas agora só me lembro dessa vez que ele me deixou mal, me deixou ficar mal.

E – Quer comentar, P3?

P3 – Quando as... quando eu me zango com as outras pessoas e mais outros meninos, nós costumamos afastar dos outros, mas às vezes vêm outras pessoas e já aconteceu com o P1 que estava muito irritado e andava a bater em toda a gente que via à frente dele.

E – O que acontece em situações como essa?

P3 – Nessas situações, como na última vez, toda a gente começou a tentar agarrar, para ele não fazer nada, mas ele estava tão enervado que conseguiu se soltar.

E – [...] tentaste ajudar?

P3 – Sim.

E – Conseguiu?

P3 – Não.

E – Então, como foi resolvido?

P3 – A “S” foi lá e teve que o pôr de castigo.

E – [...] nessas situações precisam da ajuda de um adulto.

P3 – Sim.

E – P2.

P2 – Uma coisa que quero acrescentar a ele, no 2º ano e ainda é agora, o “M♂9” também é muito violento. O “M♂9” e o “P3♂9G1” são os mais violentos. E o que o P3 disse, mas só aconteceu num dia, em que aconteceu em duas pessoas, eu vou dizer, foi no P1 e na “Ma♀8”. O P1 fugia, nós íamos para a beira dele e ele fugia de nós, não queria nada connosco...

E – O P1?

P2 – Sim. Não queria falar com ninguém, fugia, fugia. E já aconteceu com a “Ma♀8”, que houve um dia que ela não falou com ninguém, nós dizemos assim “Ma♀9”, o que é que se passa?”, ela não respondia porque ficou chateada com um jogo que a “A F♀9” disse que ela ia ser a contar e ela não queria, a apanhar, a apanhar, e ela não queria e então, ela ficou de tal maneira chateada, de tal maneira tão chateada que eu não sei, só por uma coisinha de nada, nunca mais, não falou com ninguém, só nas aulas quando a professora lhe perguntava alguma coisa. Depois, a “A F♀9”... fizemos-lhe cóceguinhas e também a “A F♀9” falou com ela e ela não queria falar.

E – Que bom! Vocês conseguem resolver algumas situações, encontram jeitos de melhorar as coisas.

P2 – Sim, mas acaba por, depois de muito tempo, também acaba por resultar, pode demorar muito tempo, mas nós conseguimos sempre resolver os problemas.

E – Muito bem!

P2 – Se trabalharmos em grupo conseguimos tudo.

E – P1, ia completar ali?

P1 – Como o P3 disse, eu, houve uma vez que me enervei porque o “P4♂8G1” tinha emprestado uma bola e disse para ninguém deixar jogar... e o “M♂9” disse que ele disse para não deixarmos ninguém mais jogar, e depois vieram a “C♀9”, a “P6♀9G1” e a “P5♀9G1” e elas queriam jogar e... e o “M♂9” disse “não podem, o “P4♂8G1” disse para jogarmos só nós o dois” e eu disse “pois é” porque ele já me tinha dito e eu disse “não sabem ir buscar uma bola?” e ela “não sabemos porque o “P4♂8G1” deixa-nos jogar sempre” e eu, como elas já me mentiram muitas vezes, eu “deixa, deixa, que graça, que piada” e depois, passado algum tempo, elas conseguiram tirar-nos a bola porque foi a “S” que tirou e arrumou e passado algum tempo que eu enervei-me de tal forma que se visse uma mesa já estava partida em cinco segundos. E como o P3 disse, é verdade, admito, que nessa altura que bati em toda a gente que vi, toda a gente que via, estavam a tentar amarrar-me, depois estavam a tentar amarrar-me e eu estava sempre assim “deixem-me, deixem-me, deixem-me em paz, vão amarrar outro”. Depois houve uma vez que tive que dar um pontapé a cada um, que é para poder...

E – Nas pessoas que queriam te segurar?

P1 – E depois também quando foi a “S” lá buscar... também lhe dei um pontapé porque estava enervado de tal forma que não conseguia controlar-me.

E – Essas situações ainda acontecem, P1?

P1 – Aconteceu, agora já não acontece.

E – Não mais?

P1 – Não. Eu só não faço mais porque fico muito triste porque o meu pai foi para outra casa e então eu já não faço mais porque... sei que vou fazer um sacrifício para não fazer mais, que já

não adianta nada, que já não adianta nada, mas ele vem-me buscar, por isso... Não adianta nada, mas vou fazer agora para me portar bem.

P2 – Como o P1 disse que quando se enervou com a “S”, que é uma das auxiliares, foi todos no refeitório, foi na hora do meio-dia, quando estávamos a almoçar, estava toda a gente a olhar para o P1 e ele estava, a “S” a amarrá-lo e ele estava a aleijá-la e ele começou a chorar, a gritar com a “S” e teve de se sentar e depois a (familiar) dele, que é aquela que você falou com ela, ficou muito desiludida com o P1.

E – Vocês falaram no refeitório como um lugar onde também acontecem brigas.

P1 – Onde nós almoçamos acontece muito, às vezes passa um cigano atrás de nós ou outra turma e começa tipo a tentar bater-nos. Também já houve uma vez com um menino, não me lembro bem do nome dele, que mal ele fez foi atrás dele... acho que era de outra turma, não era cigano, e começou a tentar fugir.

E – Não são só os meninos de etnia cigana que brigam no refeitório, ou são?

P1 – Não, nem por isso. Mas foi outra pessoa que não era cigana e a pessoa que estava sentada, que não era cigana também, o que passou, passou por ali e vê que ele vai atrás dele e começou a fugir, mas depois não adiantou nada porque ele era tipo quase mais rápido da escola e aquele era tipo o mais lento da escola. Então apanhou-o e começou a dar pontapés, pontapés e também ficou castigado como eu.

P3 – O ano passado, agora já não acontece muito, havia miúdos que pegavam no pão na escola e andavam a atirar para os outros. Era. No lugar, também por baixo da mesa, andavam a dar pontapés uns aos outros.

E – Neste ano continua...?

P3 – Agora já não acontece muito.

E – Falávamos que vocês encontram soluções para muitos problemas. Quais são as crianças que ajudam quando há desentendimentos?

P2 – Ora bem, uma das pessoas mais simpáticas, que nos ajuda mais e que é muito engraçada ou é a “A F♀9” ou é a “C♀9” ou é a “Ma♀8”. A “Ma♀8” e a “A F♀9” são mais...

E – São colegas?

P2 – Sim, são da nossa turma. São muito engraçadas e eu sempre que choro, elas vêm à minha beira e fazem-me logo rir, eu já não aguento, elas fazem piadas. E a “C♀9” é muito amorosa e a “Ma♀8” também acho que é muito amorosa.

E – Elas ajudam só a ti?

P2 – Não. Costumam ajudar toda a gente que precisa, menos a... mas se elas não quiserem ajudar uma pessoa que não confiam muito, podem estar a dizer mentiras, não ajudam.

E – Em quem elas não confiam muito?

P2 – Mais nos meninos, na nossa sala é o “P4♂8G1”, ninguém gosta de ajudá-lo. E também dos meninos do 4º ano, mas os meninos do 4º ano não são da nossa sala.

P1 – As pessoas que eu... que me ajudam muito e que, que não, que acho que me dão muita ajuda ao fazerem-me isso porque quando eu fico muito aleijado porque algum amigo me chamou nomes, principalmente o meu melhor amigo que era o “P4♂8G1”, começou a chamar-me nomes, chamou-me “pu...” e eu... e depois também me chamou “cara...” e por aí ((risos)) e chamou-me muitos palavrões e então eu fiquei tipo de coração partido, algo que se costuma dizer. E depois, uma vez a “C♀9”, a “A F♀9”, a “Ma♀8” e a “M♀9” vieram dizer-me o que se passava e eu não queria falar com ninguém porque aquilo foi um momento que não gostei de ter e então fugi e escondi-me durante algum tempo, que elas depois descobriram onde me escondi. Mas depois passado o... no próximo intervalo já estava mais calmo e contei. Por isso é que eu acho que as que ajudam muito naquela sala, que não foi só a mim, também ajudam muito... também ajudam o P3 em situações...

E – Quais são, então, as meninas que ajudam?

P1 – É a “C♀9”, a “A F♀9”, a “M♀9”, a “Ma♀8” e também a P2, acho que também... a P2 também já me tentou ajudar. Resulta sempre.

P3 – Eu acho que quem ajuda mais aqui são os colegas da nossa turma e as funcionárias também ajudam.

E – Que bom, há colegas que ajudam. [...] também há colegas que incomodam muito, provocam, brigam, desrespeitam os outros?

P1 – São dois colegas, o “P3♂9G1” às vezes, mas o “P4♂8G1” sempre a tentar bater-nos. Hoje quando estava a fazer xixi, as minhas necessidades, digamos, ele veio a tentar bater-me, eu estava a fazer as minhas necessidades hoje e ele começa a dar-me pontapés, começa a dar-me pontapés, muitos e eu fui chamar uma funcionária.

E – Acreditas que seja uma forma do “P4♂8G1” brincar, tentar se aproximar, algo como lutar a brincar, ou que seja a sério, para valer?

P1 – É uma luta de verdade mesmo, ele quer criar muita confusão que é para depois culpar os outros. Culpar os outros para ficar de castigo, ele quer, o que ele quer é ser o único a ir para o recreio, que é isso que ele quer, mas, por isso, é que ele cria confusão, mas depois nós, o 3º A, como nós dissemos e criamos uma música também “3º A unido nunca mais será vencido”, por ninguém mesmo, nunca mais será vencido, ou seja, nunca mais ninguém nos irá bater.

P2 – Também hoje aconteceu, que não digas só do “P4♂8G1”, que estava na casa de banho e o P1 chegou à beira do “P4♂8G1”, eu não vi mas contaram-me, até o P1, então o P3 está aqui a testemunhar, prontos, puxou as calças e as cuecas ao “P4♂8G1” e toda a gente viu, todos os que estavam lá dentro e estavam fora.

E – Dizes que foi o P1 a provocar o “P4♂8G1”, isso?

P1 – Não, foi depois.

P2 – E outra coisa, o “P4♂8G1” sempre que nós fazemos uma coisinha de nada, ele vai logo dizer à (familiar) porque a (familiar) dele é ... , e vai “oh (familiar) eles fizeram-me isto”, está sempre a fazer queixinhas e nunca diz o que é que ele faz. E a professora, a Prof.^a “N”, já veio à nossa sala por causa da “B C♀8” que nem era só a “B C♀8” também era o “P4♂8G1”, mas só que o “P4♂8G1” não contou, e foi lá e brigou com a “B C♀8”, a Prof.^a “N” e nem sabia a verdade, o que é que o “P4♂8G1” fez. E o “P3♂9G1” e o “M♂9” também causam muitas... são muito brutos e eles aleijam bastante. Eles chegam à nossa beira, eles quando se enervam, soltam tudo o que têm lá dentro e aleijam bastante, já muita gente fica com marcas porque eles são muito violentos. O “M♂9” agora já não é muito, mas o P3 continua a querer ser assim.

P3 – O “P4♂8G1” anda sempre a resmungar connosco, pensa que aqui na escola só ele é que existe porque tem a (familiar) cá e depois arma-se que só ele é que...

E – Por vezes o provocam?

P3 – Não, nós não provocamos primeiro, depois ele é que começa a provocar-nos e depois as outras pessoas começam a defender-se. E... como a P2 disse ele vai sempre fazer queixinhas à (familiar), mesmo quando não é nada, ele não conta o que faz, um dia, foi a avó, ele andava nos a fazer coisas ali no ATL, depois... há um grupo de pessoas que lhe chamaram nomes e ele só contou o que chamaram nomes. E depois a... dele foi à nossa sala reclamar connosco.

E – Além do “P4♂8G1”, outras crianças se queixam, dizendo-se incomodadas, chateadas, tristes ou magoadas por colegas?

P2 – É a “B C♀8”, o “P4♂8G1” principalmente, é o primeiro, que ele é tão queixinhas, fogo! É o “P4♂8G1” e a “B C♀8”, sem dúvida. Mas é mais o “P4♂8G1”, eu até tirava a “B C♀8”, mas a “B C♀8” já nem é muito, mas o “P4♂8G1” é o mesmo, é sempre o mesmo. Assim, é queixinhas, nunca diz o que é que ele faz, mas diz o que é que os outros fazem e isso causa algumas confusões e alguns conflitos.

E – P1, quer comentar?

P1 – O “P4♂8G1”, a P2, como a P2, tirava, mas a “B C♀8” já não faz queixinhas nenhuma, que eu sei que não. Então, o “P4♂8G1” hoje ia dizer à sua (familiar), mas foi porque eu puxei as calças, mas nem por isso foi contar à (familiar) que ele me deu pontapé.

E – Mas, então, você puxou as calças antes ou depois do pontapé?

P1 – Depois do pontapé.

E – Hum!

P1 – Sim, mas ele anda muito, anda muito, como se costuma dizer, saíquinho da casca, mas... ele tem que mudar, ele tem que mudar, vai dizer à (familiar) “oh...”, também diz muito “oh (familiar), ninguém quer brincar comigo, tu sabes porquê?” e a (familiar) diz sempre “eu vou à tua sala, eu vou à tua sala ver quem é que brinca contigo”. Mas nós convidamo-lo para jogar, para brincar e ele diz, ele diz “oh, não gosto deste jogo” e depois, às vezes pedem para jogar um jogo que ele gosta muito e ele diz “não” e vai dizer à..., nem por isso diz que nós o convidamos.

E – Entendi... Podemos conversar mais sobre isso a frente, se tivermos tempo, ok? [...] Vocês já contaram uma porção de coisas sobre vocês, sobre como é o dia a dia aqui na escola, sobre como se sentem. Gostaria que pudessem falar um pouco mais a vossa sala de aula...

P1 – Acho que na sala de aula... já não me lembro muito bem, mas acho que nunca houve conflitos, tirando os meninos de outras salas.

E – Como está organizada a sala, o que tem nela...? Quem definiu os lugares...?

P1 – Gosto muito da sala, principalmente porque podemos estudar e é o que eu gosto muito, eu gosto muito mais do que jogar futebol. E não é só isso, gosto muito da ordem que a professora mete as mesas, uma vez pôs uma ordem que parecia um labirinto que eu e o P3 estávamos a fingir e... também gosto da ordem que está aqui...

E – Qual é a ordem?

P1 – Estou à beira dos meus melhores amigos, estou à frente do meu melhor amigo...

E – A professora escolhe...?

P1 – A professora escolhe, mas se calhar vai haver uma altura em que ela vai nos deixar escolher e então... mas se nos deixar escolher, eu não vou para a beira dos meus melhores amigos porque às vezes com os meus melhores amigos falamos, conversamos e ficamos distraídos, então eu vou para a beira de uns melhores amigos que eu já não falo há muito tempo.

E – Sentas sempre no mesmo lugar?

P1 – Até agora... sim.

E – P2, o que tens a dizer...?

P2 – Ora bem, é assim, as nossas mesas estão organizadas pelos meninos que têm mais dificuldades, têm um sítio à beira da janela é o sítio onde tem os meninos, é mais ou menos um quadrado, onde têm uns meninos que têm mais dificuldade em aprender e...

E – Quantos são P2?

P2 – Ora bem, é a “P6♀9G1”, a “A ?♀?”, “B P♀8”, a “B F♀9”, o “J♂”, o “P1♂8G1”, a “B P♂8”, a “Da♀9” e a “A♀9” e o “P4♂8G1”, são dez.

E – Formam um grupo, pela organização das mesas.

P2 – Sim, exatamente. E... nós, os outros estão todos organizados depois assim por linhas. E eu, por enquanto, ainda não mudei de lugar, mas duas meninas já. Hoje foi a “A♀9” porque eles precisam de ver, mas só que elas foram... são três pessoas que já foram para a minha beira porque a “M♀9” falta muito. É uma cigana que falta muito, muito, muito. Então, é assim, às vezes não conseguem ver muito bem para o quadro, então a “D♀9” foi ontem e hoje

também foi um bocadinho na parte da manhã, depois foi a “A♀9”, a “A” também foi hoje e depois a “C♀9” costuma ser mais, é a “C♀9” é que foi mais vezes para lá, para a minha beira.

E – Dizes que há um grupo dos que têm mais dificuldade. Quantos mais...?

P2 – E temos outro grupo...

E – São dois grupos então?

P2 – Sim. O grupo dos que tem mais dificuldade, como eu disse, e outros que estão organizados assim há uma linha, outra linha, outra linha, são três filas que estão organizadas pelos meninos que são bons, mas não têm assim tanta dificuldade. E depois...

E – Em algum momento fazem grupos, trabalhos de grupo, com esses outros que estão lá naquele grupo com dificuldades?

P2 – Por exemplo, houve um dia que nós estávamos a fazer trabalho de grupo e eu era à beira de um, de umas certas pessoas, que eu já não me lembro quem era e depois nós mudamos de lugar e foi aí que fizemos trabalho de grupo, eu já não estava à beira dessas pessoas. Então as pessoas foram todas... se fossem mais pessoas do grupo, no meu sítio, era os outros que vinham para a nossa, se forem os outros era eu que... ou outra pessoa, que íamos para o lado deles, para conseguirmos fazer o grupo.

E – No dia a dia, trabalhas com eles ou nunca, só estão na mesma sala?

P2 – Nós agora já nem estamos a fazer muitos trabalhos de grupo, por isso, ainda não trocamos de lugar, só três meninas é que já trocaram de lugar.

E – Quanto aos lugares, dão sugestões à professora, fazem pedidos para dizer onde gostariam de sentar?

P1 – Sim, por exemplo, o “P3♂G1”, estávamos num teatro, vamos fazer um teatro de palhaços (19:24) e ele deu a ideia de vermos... de darmos um pontapé em cada um e depois começávamo-nos todos a rir e então essa foi... e não me lembro de mais nenhuma.

P2 – Mas nós ainda não fizemos... só esta é que deram essa ideia, mas não foi à Prof.^a “P” que deram essa ideia. Porque o “P3♂G1” não disse à professora, disse a outra professora. E de resto, ninguém fez sugestões porque para trocar de lugar é muito difícil porque a professora não deixa mesmo.

E – Não?!

P2 – Não porque senão íamos, queríamos ir para a beira das amigas ou dos amigos.

E – Sentem vontade de trocar de lugar?

P2 – Sim. Mas eu, olha, eu gosto de estar à beira do “M♂” porque ele é um rapaz que não me desconcentra muito e a professora até falou bem de mim quando foram as férias da Páscoa, a dizer que eu agora não falo muito, que o “M♂9” é um bom companheiro porque não me deixa estar sempre a falar.

E – Percebi.

P2 – Por isso é que eu não quero estar muito à beira das minhas amigas, mas às vezes dá-me vontade de ir para a beira delas.

E – Algumas atividades de aula se repetem mais que outras. são as atividade que fazem todos os dias na aula, aquelas que mais realizam?

P3 – É ler, ler, lemos todos os dias.

E – Ler?

P3 – Ler os... ou o livro de Português ou ir buscar, às vezes mandam para a escola.

E – Como é essa leitura?

P3 – Às vezes é em grupo, outras vezes é silenciosa, só para nós.

P1 – Eu todos os dias, todos os dias, todas as semanas, tirando os feriados e os sábados e domingos, é a aula com a Prof.^a “P”, às vezes as Matemáticas, outras vezes o Português e acho que já não fazemos mais...

E – Nessas aulas, o que é que se repete sempre?

P1 – Língua Portuguesa.

E – Todos os dias?

P1 – Todos, tirando os feriados e os sábados e domingos.

E – Sim.

P3 – Ora bem, eu vou corrigir o que o P1 disse, não é sempre Língua Portuguesa.

E – Não?

P3 – Não é sempre Língua Portuguesa, P1. Porque nós, concordo com o P3, é ler, nós lemos para nós quando, por exemplo, a professora está a falar com alguém, vem alguém... e pede para nós decorarmos ou, por exemplo, lermos para nós um texto e depois vamos ler todos em grupo. Aí eu acho que ler é a coisa que mais nós fazemos, até a Matemática nós precisamos de ler o que é que nós temos de fazer, precisamos de ler os números, nove, se eu vejo um número nove, preciso de saber o dizer... mais nada. Por isso vou-te corrigir, P1, e não voltes a dizer essa asneira.

P1 – Ler, ler é Língua Portuguesa, não sei se sabes.

P2 – Não, mas ler nós também lemos em tudo. Ler não é só Língua Portuguesa. Acorda!

E – E aquilo que fazem poucas vezes, de vez em quando, na sala de aula?

P1 – O que acontece mesmo só de vez em quando é... acho que são duas coisas e uma delas parou de haver, foi a aula de TIC com outro professor, que é dali do lado, ele vinha para a nossa sala e a nossa professora ia para ali. E também...

E – Essas aulas eram boas?

P1 – Era porque trabalhávamos nos Magalhães a escrever. E também a... e depois também era a Música, Inglês e às vezes Matemática.

E – Música tem todas as semanas?

P1 – Toda a semana...

E – Uma vez por semana?

P1 – Não. Terça e sexta.

E – Inglês também?

P1 – E Inglês temos à segunda-feira e sexta.

P2 – E a Educação Física temos... e quarta, que são três, Inglês são três.

P1 – E também Educação Física que é segunda, terça e quinta.

E – Todos vocês fazem Educação Física?

P1 – Sim, tirando os meninos que...

P2 – Rosana, pode repetir a pergunta?

E – Sim... era sobre aquilo que vocês fazem só de vez em quando na sala.

P2 – Nós fazemos de vez em quando, ora bem, é mesmo... o que nós fazemos de vez em quando, é mais Música. O professor já faltou tantas vezes porque partiu o braço, partiu um dedinho, não podia ir para a sala de aulas, ficou no hospital e depois, um dia veio com o dedo partido, no dia seguinte faltou. Mas uma coisa que nos desiludiu bastante, que ficamos muito tempo sem... sem ele, foi na aula de Educação Física, agora temos um professor novo. Foi o Prof. “F”, ele faleceu e ele estava a faltar muitos dias e eu estava a achar estranho, então a minha mãe, no dia anterior, num dia disse-me “o Prof. ‘F’ faleceu” porque ela contou-me isso para que eu depois, no dia seguinte, não andasse a chorar feita maluquinha, então eu já sabia, então no dia seguinte contaram a mais pessoas e começaram todos a chorar, porque o Prof. “H”, e nós só tivemos este 3º ano, eu tive muitos ciúmes para os outros meninos que tinham Educação Física com aquele professor e eu ficava triste porque nós não tínhamos Educação Física e eu queria ter com aquele professor, não queria ter com mais ninguém. Já pareço o P1.

E – [...] Enquanto fazem os trabalhos de aula, vocês brincam, saem do lugar, conversam com os colegas?

P1 – Nem sempre, às vezes, com o P3 que é à minha beira, na mesma mesa, nós, quando é matéria que nós, tipo revisão, que nós já sabemos bem, já sabemos muito, muito, muito, muito bem, às vezes falamos. O problema é que às vezes... só que o único problema é que às vezes a professora explica uma coisa nova na matéria que nós não sabemos... mas depois acabamos sempre por saber.

P2 – Pronto, então... quando a professora, por exemplo, vai tirar fotocópias, ela sai da sala, então começam todos, por exemplo, vai à sala do Prof. “D”, que é o outro professor do 3.º ano e então começam todos a falar, a sair do lugar, ok, também não vou culpar os outros, pois eu também falo muito. Quando a professora sai, é claro.

E – Só quando a professora não está na sala?

P2 – Sim, começa... sim, mas os outros que são totós, que chegam lá e começam a falar e a professora a explicar e a professora já deu um castigo, dos grandes.

P3 – O P1, como disse, às vezes nós estamos a falar, mas não é só quando para nos distrair, às vezes quando ele não sabe uma coisa ou eu não sei uma coisa, nós explicamos um ao outro.

E – Falar sobre coisas das aulas e que não são das aulas, é isso?

P – Sim.

E – Como é um castigo dos grandes, P2?

P2 – Foi uma semana de castigo.

E – Como foi?

P2 – Foi assim... Ah. Começávamos todas as semanas, em vez de irmos para o recreio, começávamos a trabalhar, era... variávamos, estudávamos Matemática, aprendíamos uma coisa nova, tínhamos de fazê-la, ou fazíamos as tabuadas, escrevíamos... O castigo era mais... eram duas coisas, eram fazer tabuadas... nos intervalos e também foi os meninos que tinham, que erravam nas palavras que tinham de fazer... ah, não, nós fizemos numa folha, uma folha A4... a dizer “não me devo portar mal...” qualquer coisa assim.

P3 – Era uma folha inteira.

P2 – Sim, é verdade. Eu nunca cheguei a fazê-la.

P3 – Frente e verso.

E – Devo...?

P3 – “Não devo me portar mal nas aulas”.

E – E teve algum efeito isso?

P1 – Também já me aconteceu e eu tive que escrever duas folhas e meia, que era uma folha... uma folha e outra página e tive que escrever “não devo falar para o P3. Não devo falar para o P3. Não devo falar para o P3”, aí, é cansativo!

P2 – Ora bem, a pergunta que você fez há bocado do (29:04), eu digo não. Não, não aprendemos. Nós fazemos aquilo mesmo, mas depois voltamos a repetir. Nós nunca aprendemos...

E – Já pensou se você em vez de escrever “não devo falar para o P3”, escreve “devo...”?

P2 – Nós escrevemos não, mas depois no fim nunca aprendemos, deixamos para trás.

P1 – E também... mas isso agora não acontece, era só no 2º ano.

P3 – Não, mas agora ainda acontece.

P1 – Poucas vezes.

E – Como são os recreios? O que vocês fazem nesse tempo? Há adultos que os acompanham, o que eles fazem?

P2 – Ora bem, a coisa que se mais nota, quando brincam, os adultos... as auxiliares que vão lá e vão, estão a tomar conta porque nós não podemos estar no recreio todo sem ninguém. Ah e na entrada para ir para o recreio, nós também temos lá uma auxiliar porque senão vão todos à casa de banho de uma vez e há alguns que fogem e vão lá para cima para a sala, mas não podem, quando é intervalo é intervalo.

E – Quer comentar, P3?

P3 – Ela está aí a falar, mas também foi hoje ((risos)). Também há uma funcionária, na parte da frente do recreio ((risos)) e outra na parte de trás, no campo de futebol.

E – Vocês podem escolher entre o campo de futebol e o outro lado?

P3 – Podemos estar nos dois.

P1 – Sobre o que o P3 disse, não podemos estar nos dois ao mesmo tempo porque não somos dois ((risos)). Agora eu costumo jogar muito futebol, como ele disse, mas não é só uma funcionária, são duas, houve uma vez que estavam lá todas as funcionárias.

E – E professores?

P1 – Professores só quando vão fazer, por exemplo, às vezes, a Prof.^a “O”, que é do 4º C, a ver se eles ganham ou não. E a outra professora a ver se eles ganham ou não.

E – Entendi.

P1 – Isto é uma batalha com bola.

E – É na quadra de futebol?

P1 – Sim. E eu vou contar uma defesa extra, extra, mega que eu já fiz, nós temos de marcar golo, eles então fizeram meio canto, eu estava ali a pé, depois salto, viro, a bola bate-me nas costas, quase que era golo, foi poste.

P2 – Ora bem, vou-lhe fazer uma pergunta: oh P1, cala-te com o futebol!

E – ((risos)) Não foi bem uma pergunta, não é?! ((risos))

P2 – Podes te calar com o futebol? E também há uma afirmação: cala-te com o futebol! Ele não se cala com o futebol, já me estou a enervar.

E – Então vou perguntar de novo, P2 ((risos)), como são os recreios, o que fazem, com quem fazem?

P2 – Ora bem, nós... eu costumo fazer com as minhas amigas, o que eu já disse, os rapazes são futebol ou uns que parecem, olha, costumam dizer que o “G♂9” quer ser menina, mas eu acho que não, eu acho que estão a gozar mas é com ele e...

E – [...] porque isso acontece?

P2 – Porque o “G♂9” anda mais com as meninas do que com os meninos.

E – E vocês então brincam separados, não podem brincar os meninos com as meninas?

P2 – Não, podem. Mas eu até perguntei ao “G♂9”, “oh ‘G♂9’, andam todos a dizer que tu és rapariga, tu pareces uma rapariga” e ele disse “não, não é” e eu assim “ai, então porque é que andas sempre com as raparigas?”, e ele “oh, porque eu não gosto muito dos rapazes, é que os rapazes são muito brutos e eu não gosto de me aleijar” e eu acho que o “G♂9” faz muito bem e eu percebi que o “G♂9” não quer ganhar conflitos. O “G♂9” foi o único da nossa sala, por o que eu reparei, que foi o único que nunca teve uma... nunca se chateou com ninguém, sempre aceitou as outras pessoas, sempre foi a pessoa que nunca teve ninguém a discutir com ele, nem ele a discutir com ninguém, eu acho que...

E – Então é uma sabedoria o jeito de estar do “G♂9”?

P2 – Eu podia dizer que era a “C♀9”, a “A F♀9”, a “Ma♀8”, mas não, as minhas amigas também, como eu disse há bocado, o que a “P6♀9G1” fez à “C♀9”, elas também às vezes são... zangam-se com ela, então eu acho que a pessoa que mais, que nunca teve discussões nenhuma é o “G♂9”, eu, sinceramente, acho que o “G♂9”...

E – Noto que, por vezes, vocês estão a jogar bola: as meninas basquete, ou a tentar, e os meninos futebol. Também outras crianças com outros jogos e brincadeiras. Como é que se entendem num espaço tão pequeno? Estão os grandes, os pequenos...

P3 – É isso que eu falo com o “G♂9”, às vezes, porque... eu acho que esta escola é muito pequena para o que tem. É que tipo, estão pessoas a jogar basquete e há outras pessoas que estão lá a correr e já muitas vezes essas pessoas se magoaram lá.

E – Quando estão muitas crianças nesse espaço, dá para ficar e brincar?

P3 – Brincamos às vezes. Sim, eles têm cuidado.

P2 – Ora bem, eu acho que aqui vou fazer uma grande reclamação, eu vou reclamar um dia à Prof.^a “G”, que é a diretora, que é assim, o espaço dos meninos da creche é muito perto dos jogos de basquetebol e quando eu jogo basquetebol com amigas minhas pode causar, aleijarmos os meninos da creche, que são mais frágeis e se o aleijarmos eu acho que devia haver, o espaço deles devia ser mais separado dos jogos onde há bola porque quando nós jogamos há muitos meninos da creche que andam para aí e nós podemos aleijá-los. Nós ficamos num grande castigo e eles ficam muito magoados, eu acho que um dia vou reclamar à diretora.

E – O jogo de basquete é no mesmo espaço onde meninos jogam futebol. Como é isso?

P2 – É fácil, é assim, agora puseram, foi quando, ainda nós andávamos no 3º ano, que é agora, mas já foi há algum tempo que puseram cestos de basquetebol, então agora o campo da frente é o sítio para basquetebol e o campo de trás é o sítio para jogar futebol.

E – No dia a dia isso tudo não fica misturado?

P2 – Oh, mas não é no território onde tem o campo, pois não?! E a baliza...

E – Eu acho que sim, vejo às vezes tem três bolas e três jogos de futebol ao mesmo tempo.

P2 – Pois, por acaso é verdade.

P1 – E posso dizer uma coisa à P2, quando tu disseste, por favor, para eu me calar com o futebol, por favor, cala-te com as tuas amigas! Respeita! Eu sei que eles conseguem porque há... se alguém jogar futebol ali eles têm que ter cuidado, só se for mesmo assim...

E – Há cuidado entre vocês para não se magoarem, ou as outras crianças?

P1 – Eu tenho. Quando jogo futebol não mando estouros, que é mandares a bola, chutares a bola com muita força, como o “El♂?” uma vez...

E – Há quem dê estouros?

P1 – Há. O “El♂?” já me mandou uma vez que foi para dentro da garagem, a garagem estava a fechar, ele mandou com a bola e a bola entrou dentro da garagem.

P2 – O “El♂?” Da tua turma?

P2 – Não, é um cigano do 4º ano.

P1 – Não. E também... o “M♂9” também já mandou um estouro...

P2 – Também é cigano.

P1 – Já mandou um estouro, que também, em vez de ir à garagem, tem lá um prédio enorme, foi ter a uma varanda.

E – Há brigas por causa dos baloiços, do parquinho, dos lugares no recreio?

P3 – Há muitas porque... na fila para ir para o baloiço há miúdos que querem ultrapassar à frente dos outros...

E – E vocês podem usar o baloiço a vontade?

P3 – Não, temos que ficar na fila à espera que o outro saia.

E – Mas não é só da pré o baloiço?

P3 – Não. Também é nosso, quando a pré não está lá, nós podemos estar lá...

E – Gostam?

P3 – Sim.

E – São dois baloiços para toda a escola?

P3 – Sim.

E – Como é quando estão na fila? Conseguem se entender?

P3 – Sim. Mais ou menos.

P1 – Nem todos porque o “J♂9”, o “J♂9” está sempre ali a empurrar...

P3 – A mim já me deram um pontapé nas costas para eu sair.

P2 – Então, eu vou falar do baloiço, que é onde acontece mais isso. Então é assim, no baloiço há sempre funcionárias, nós vamos sempre chamar funcionárias por causa do baloiço.

E – Isso quer dizer que os baloiços são um lugar de diversão e de confusão?

P2 – Sim. E às vezes as auxiliares dizem-nos assim “sabes, antes só se podia andar cinco segundos, dez segundos que todos os meninos”...

E – Dez segundos?

P2 – No baloiço.

P1 – Dez balanços.

P2 – Mas, e também... e os meninos na fila é que não respeitam ninguém. Oh, mas não costuma haver uma grande fila, então é assim, as filas às vezes ou, uns vão, por exemplo, chamar uma auxiliar porque um menino está há muito tempo e depois o menino, o outro rapaz põe-se à frente dele, põe-se no seu lugar. E então ele volta e ele diz “agora sou eu” e ele assim, o outro, que se pôs no lugar dele “não, não, quem foi ao mar perdeu o lugar” e algumas pessoas começam a lutar por isso, começam assim aos empurrões. Por exemplo, a rapariga sai

do baloiço, por exemplo é uma rapariga, eles começam a agarrar no baloiço, e começam a empurrar os outros, a agarrar na camisola.

E – Quem empurra e quem agarra na camisola, as raparigas e os rapazes?

P2 – Depende. São mais os rapazes.

E – Eles brigam mais?

P2 – Sim. Os rapazes são uns violentos, já toda a gente sabe.

E – Como é que é isso? Explica.. Depois os rapazes podem dar o ponto de vista...

P2 – Ai, não é justo, eu sou só uma.

E – Tens direito a voz. Pensas que os rapazes brigam mais?

P2 – Sim. Mas na nossa sala não são tantos. Mas o “P3♂9G1” e o “M♂9” juntos dão pela sala inteira.

P1 – Também admito que os rapazes lutam mais.

E – Ah é?

P2 – São... os rapazes, o “P3♂9G1” e o “M♂9” juntos são piores do que a sala inteira junta.

E – E por que será que os rapazes brigam mais?

P2 – Porque já se diz há muito tempo que os rapazes são pessoas muito violentas, já se costuma dizer.

E – Também pensas assim?

P2 – Sim, eu também penso nisso.

E – Vamos ouvir os rapazes, então.

P1 – Há rapazes que não são assim. Corrige isso, vou corrigir a P2. Nem todos os rapazes são tão violentos na nossa sala. Na nossa sala só há dois violentos e por acaso, deixa dizer uma coisa à P2: “P2, o ‘M♂9’ nem é assim tão violento”.

P2 – Três violentos, o P1, o “P3♂9G1” e o “M♂9”.

E – Sim, P1, o teu ponto de vista.

P1 – Eu já não sou mais violento.

E – Reconheces que foste violento em algum momento?

P1 – Fui violento, mas já não sou mais.

E – É preciso esforço para controlar-se?

P1 – Sim, porque agora...

E – Não deve ser fácil...

P1 – Não, porque agora não vale a pena, mas tem que agora fazer... Quando me apetece bater em alguém, agora, às vezes não me consigo controlar e bato ou outras vezes eu fico a contar até dez e depois logo passa. E... mas...

E – Pensas que os rapazes são mais violentos?

P1 – Penso, principalmente os do 4º ano. Os do 4º ano já aleijaram... os do 4º ano magoam-se a eles e aos outros. Dois meninos do 4º ano já foram ter ao hospital, da Prof.^a “N”, porque foram eles que andaram a afiar o seu dedo.

E – No próximo ano serão vocês a estar no 4º ano. P3, e o teu ponto de vista...

P3 – Há rapazes que são agressivos... P1, não te salvas, continuas a ser um bocado ((risos)), às vezes, poucas vezes.

E – É muito bom que vocês possam dizer isso tudo uns aos outros, assim com calma, sem se ofenderem...

P3 – O “P2♂9G1” que é um miúdo que não tem AEC.

E – O “P2♂9G1” não faz AEC?

P3 – Não porque...

P2 – Era assim, posso dizer?! Foi assim, havia o “I♂?” que era um cigano insuportável, muito mau, ele não aguentava, então decidiu sair, mas só queria sair da aula de Inglês, mas se ele queria sair numa, queria sair de todas as AEC, a Prof.^a “P” não é uma AEC. E então, ele depois, como ficou assinado “sim” que nunca mais, ele disse à mãe que nunca mais, nunca mais, porque não sabia que depois o “I♂?” ia passar para a outra sala e então disse à mãe que nunca mais e ela assinou e disse à senhora que nunca mais ele queria ter AEC, então ficou assim.

E – Percebi.

P2 – Não sei, não sei vai se poder remediar no 4º ano.

E – O P3 falava sobre os conflitos e eu interrompi.

P3 – O P1, o “P2♂9G1”, o “P1♂9G1” também é agressivo às vezes, o “P3♂9G1” e o “P2♂9G1” é menos vezes. O P1 também já disse que não se salva.

E – E tu?

P3 – Eu e o “G♂9” somos o que fazemos menos coisas.

P2 – É verdade, admito.

E – Ok. E quando chove os recreios são diferentes? Muda alguma coisa?

P2 – Ora bem, é uma chatice, é tudo uma confusão, especialmente com os ciganos. Temos o ATL que é uma parte onde está fechada...

E – Opolivalente, a parte do tapete vermelho?

P2 – Polivalente, só quando está a chover é que se abre aquilo e também se está no tapete vermelho. E esses dois sítios é onde se usa, mas às vezes, por exemplo, os meninos da creche, já aconteceu, os meninos da creche vinham ali para o ATL, para o polivalente e entraram lá e então nós não podíamos ir para lá por causa dos meninos, então só estivemos todos no tapete vermelho. Só no tapete vermelho, então os ciganos, como estávamos todos juntos e não havia muito espaço, os ciganos começava-nos a empurrar uns aos outros. Por exemplo, nós estávamos a jogar a um jogo qualquer, estávamos sentados e são ciganos, por exemplo, todos sentados e nós sem querer estávamos a ir... a, virados para trás, a andar porque queríamos apanhar uma bola sem cair por cima deles e eles aleijam, mas nós não fizemos de propósito. E começam-nos a bater, nós não fizemos de propósito. Por isso quando está a chover eu acho que não é uma boa coisa, por isso, é que quando começa a chover, por exemplo, está sol, mas depois começa a chover, como aconteceu hoje, eu como vejo, por exemplo, os meninos da creche têm de ir para o polivalente, então vejo só, nós todos vamos ter que ficar no tapete vermelho, vou para logo para a sala, vou a correr para a sala, não consigo...

E – P1 quer dar o teu ponto de vista?

P1 – Como a P2 diz, a P2 diz, quando chove muito ela vai para a sala, mas eu não, eu pego vou para... eu pego fico à chuva escondido, escondido mesmo ali à chuva, eu gosto mesmo...

E – Pois...

P1 – Eu gosto da chuva, eu posso, estou lá deitado debaixo do escorrega, ninguém me vê. Só aconteceu isso uma vez porque depois eles começam a ver por baixo dos escorrega e isso. É, eu fiquei ali “eeeeee” e quando vinha uma funcionária, que me avisaram, eu pego ponho-me debaixo do escorrega, ponho-me ali escondido...

E – Quando vão ao pátio aberto com chuva se molham, a água pode entrar no calçado. Isso é um problema, se importam com isso?

P1 – Não, não me importo nada, prefiro ficar na chuva do que ficar ali todo apertado com os ciganos, mas quando me descobrem que eu estou lá, descobrem que eu estou lá, eu...

P2 – Vais de castigo.

P1 – Não, vou a correr para cima.

E – A fugir do castigo?

P1 – Não fujo do castigo porque a mim não me põem, de castigo.

E – [...] Os professores também brincam e jogam com vocês?

P3 – Sim. Agora menos, mas o ano passado nós íamos, como a nossa sala era lá em baixo, nós saímos pela janela com a professora e fazíamos jogos na relva.

P1 – Teatro.

E – E neste ano?

P3 – Este ano já não fazemos muito porque estamos no andar de cima.

E – P2.

P2 – Também vou explicar uma coisa ao P3, que quando ele disse que fazíamos jogos na relva, não era, não, vou acrescentar ao P1, porque ele disse teatro, mas não...

P1 – Também já fizemos.

P2 – Eu sei, mas eu disse que vou acrescentar. Também fazemos corridas, já fizemos muitas vezes corridas.

E – Com a participação da professora?

P2 – Sim, com a participação da professora. Era mesmo divertido, mas...

E – Mas isso foi no 2º ano ou no 3º?

P2 – Não, no 2º e no 1º.

E – E no 3º?

P2 – Porque no 3º já estamos no andar de cima, não vamos estar a correr pela janela, assim a bater contra a janela.

E – Não podem descer?

P2 – Ah?! Não podemos descer?!

P3 – Podemos, mas só que fazemos barulho para as outras salas também.

P2 – Mas... oh, eu e o P1 já fomos... muitas vezes representar um teatro. E... e eu queria tanto também estar no andar de baixo. Não interessa se nós estamos no andar de cima, somos os maiores “ie, ie”, não, nós se estivéssemos lá em baixo podíamos estar a correr à vontade, temos mais tempo a brincar com a professora. De resto lá no intervalo só vai nos ver às vezes, às vezes, às vezes. É poucas vezes, às vezes (19:27).

E – P1.

P1 – Como a P2 disse, disse que lá em cima que não podíamos, fácil, acrescentávamos uma escada, tipo uma escada de helicóptero, prendíamos ali, tirávamos aquelas grades, prendíamos ali “truca, truca, truca, truca, truca, truca, truca, truca”, chegávamos lá baixo, continuávamos como dantes...

P2 – Posso dizer uma coisa: oh P1, estás maluco, não estás?! Olha, não, mas isso até podia acontecer, mas olha, as grades, nós saímos, nós não podemos ficar em nenhuma sala...

E – Há grades?

P3 – Na varanda.

P2 – Sim. Porque nós estamos lá em cima e se nós caímos...

E – Ocupam aquela varanda alguma vez?

P2 – Não.

E – Nunca foram?

P3 – Eu já estive a olhar para lá para fora.

E – Ah.

P3 – Só com a cabeça de fora...

E – Foi por conta?

P3 – Não, estava com uma...

P1 – Uma vez com o Prof. “F” estávamos a fazer tipo uma planta da sala e então nós fomos fazer também a parte da varanda de... Alguns entraram, alguns entraram.

P3 – Eu não entro, eu só ponho a cabeça de fora.

P2 – Oh pá, eu estava a falar. Ora bem, que é que eu estava a dizer?! Ah, o P1 disse aquilo, mas disse muito mal. Depois nós não podemos entrar na sala qualquer e ficar lá naquela sala, pois não. Depois tínhamos de subir outra vez e depois as grades... ia ser um problema, já não podíamos entrar outra vez ali. Se nós voltássemos outra vez ali já não tivesse, já não tínhamos ninguém para chamar para nos dar as escadas.

P3 – As escadas já estavam lá.

P2 – Não, e se precisassem das escadas?

P1 – Estás errada.

P2 – Oh, P1, deixa-me continuar...

P1 – Tu não percebeste o que eu disse. Podiam pôr umas escadas nas janelas.

P2 – Eu percebi.

P1 – E depois devolvíamos aquelas escadas e púnhamos a grade.

P2 – Não, então não dá, então não dá.

P3 – Pois não.

P2 – Então nós estamos sempre... coitadas das pessoas que estão sempre a tirar as grades. Coitadas das pessoas...

E – É uma ideia que dá muito a pensar, a falar... Muda alguma coisa quando brincam e há um adulto por perto?

P1 – Até que enfim começo eu. Às vezes quando é, por exemplo, duas situações, em minha casa e lá na escola. Na escola quando é, por exemplo, a “S” que toda a gente tem medo da “S” porque ela castiga mesmo de verdade...

E – O que é castigar?

P1 – É pôr de castigo. E então, então, por exemplo, a “S” está a ir buscar-nos e nós estamos, por exemplo, a D.^a “M” estamos a dizer que não, que queremos continuar o jogo de futebol, por exemplo, então a D.^a “S” vai lá e nós pegamos na bola e vamos a correr.

E – É medo do castigo, medo da “S”?

P1 – Medo das duas coisas.

E – Qual é o castigo que podem receber e querem evitar?

P1 – Pode nos pôr no tapete vermelho sentados, só mesmo os que estão a jogar futebol.

E – O recreio todo?

P1 – Sim. O próximo recreio. E também em minha casa quando era o meu pai, porque agora já não está lá, quando ele lá estava eu e a minha irmã estávamos... um dia fomos para a garagem buscar uma bola e começamos a brincar e sujamos tudo para levar a bola e o nosso pai estava a chegar que ele deu-nos um toque, já tínhamos telemóvel. Então, ele ligou-nos e nós, que medo, porque ele bate-nos, a mim já me bateu com a fivela do cinto, com a minha irmã já lhe deu de colher de pau que nem sequer é para bater, é para cozinhar. Nós tivemos que limpar rápido, também a parte da cozinha era pequena, eu ia mesmo a esfregar à pressa, a minha irmã ia limpar metade das paredes porque ela não conseguia limpar as paredes todas, eu limpava o resto, eu “o teto ninguém repara”, o teto só limpei metade porque depois ele chegou...

E – Estás a dizer que mudas quando tens medo desse adulto, é isto?

P1 – O meu pai dá-me com a fivela, o que é que eu vou fazer?!

P2 – Eu não gosto muito quando as auxiliares, às vezes outras vezes gosto, mas às vezes não gosto muito das auxiliares quando estão ali, por exemplo, no 2º ano que eu gostava de me molhar com o bebedouro, mas eu não posso por causa das auxiliares. As auxiliares dizem “vais ficar de castigo, vais ficar de castigo, vais ficar de castigo”. O que é que eu vou fazer?!

E – P2, então deixas de fazer algumas coisas que tens vontade de fazer. P3, muda alguma coisa?

P3 – Não. Eu acho que não. Continuam-se a zangar na mesma quando está alguém a olhar. Porque às vezes também eles não sabem que estão ali porque eles estão tão concentrados no jogo, que nem sabem que estão ali as pessoas.

E – Os adultos percebem bem o que se passa por perto?

P1 – Às vezes não percebem porque é que eles começaram à batatada, como o meu pai diz. E então, então elas, então, como ele... elas não percebem, elas às vezes põem de castigo a pessoa que não era o culpado, como já...

E – Isso acontece...?

P1 – Já aconteceu. Comigo e com o “P3♂9G1”, ele estava assim, ele estava a bater-me e a funcionária percebeu mal, depois ela percebeu melhor, ela estava a perceber mal porque não fui eu que lhe bati, ele é que me bateu, só que ele... só que ele como é tão frágil e sabe fingir tão bem que ficou aleijado, ele fingiu isso e então...

E – Fingem para não levarem castigo?

P2 – É. Olha o “P3♂9G1” finge tão bem, o “P3♂9G1”, não é este “P3♂9G1”.

P1 – Ele pensa numa coisa tão triste, que eu não sei o que é que, ele começa logo a chorar.

P2 – Não, mas por acaso o “P3♂9G1” é o que se aleija mais na nossa sala, é o que se aleija mais, até...

P3 – Hoje foi mesmo sem querer que bateu com a mão no nariz.

P1 – Mas ainda só mais uma coisa, ele ia desmaiar porque ele estava mesmo a fechar os olhos, ele estava mesmo assim e a professora disse “P3♂9G1’, estás a tentar dormir?” e ele abriu logo os olhos, tipo de susto.

E – Ah, de susto?

P1 – Foi.

P1 – Depois foram lá umas pessoas e então a professora disse “ouviste, fica bem acordado”, e ele... assim, mesmo...

E – Quando vocês se desentendem, como agem os adultos na escola?

P2 – Ora bem, é fácil, resolvem...

E – Mas como é que resolvem?

P2 – Resolvem, por exemplo, nós temos uma discussão e tentam perguntar “quem é que fez aquilo?”, mas alguns fingem, mas como diz a professora, “posso não descobrir hoje, mas posso descobrir num dia qualquer. A mentira tem perna curta. Hoje não posso descobrir, mas um dia ‘descobrirar-se’ des...co..bri...”.

P1 – Posso, também há outro “não te estiques que a cama é curta”.

E – O que funciona melhor para que vocês parem de brigar, o que funciona mesmo?

P1 – Para pararmos de brigar, às vezes é mesmo só os amigos, os amigos que têm, que gostam muito de ajudar, tipo a P2, a “C♀9”, a “A F♀9” e a “Ma♀8” e a “M♀9”, tentam insistir para nós ficarmos bem e às vezes até nos fazem cócegas ou contam piadas e nós ficamos logo melhor.

E – E funciona?

P1 – Às vezes funciona, nem sempre.

E – Muito bem. O seu ponto de vista, P2?

P2 – Ora bem, também acho as coisas que o P1 disse e outras coisas é uma coisa que não é uma pessoa, que é o dia. O dia que passa, por exemplo, nós estamos numa sala de aulas, estamos na escola e há conflitos e no dia de... no dia seguinte, no dia seguinte já temos tudo resolvido, já passa, é como eu, já aconteceu isso comigo, que depois no dia seguinte, olha, passou, parece que nunca existiu aquela...

E – É o tempo que ajuda a passar?

P2 – É.

P1 – Sim, também acho que é o tempo.

E – Chegamos à penúltima pergunta, Há algo que possa ser feito pelos professores, pelos funcionários para que vocês brinquem e joguem mais, aqui na escola?

P1 – Não.

E – Brincam tudo o que gostariam aqui na escola?

P3 – Brincamos o que gostamos e o que podemos. Brincamos ao que gostamos e ao que podemos brincar aqui.

E – Há algo que possa ser feito, na escola, para que se chateiem menos?

P3 – Ser maior a escola. Eu não me chateio muito, mas ser maior a escola por que...

P2 – A mim chateiam.

P3 – Ser maior a escola porque assim nós tínhamos mais espaço e aí já não se andava a aleijar uns aos outros.

E – P2.

P2 – Eu acho que não.

P1 – Os nossos professores, para além disso que há outros meninos, querem que nós andemos sempre juntos, que é para não... para nos atacar, porque se nos atacarem ajudamos esse menino, tipo a ficar melhor ou vamos para pedir um saco de gelo para, como o “P3♂9G1”, meter aqui.

E – P2?

P2 – Eu já respondi.

10 - Entrevista Professora do 3º Ano

Codificação:

Sujeito entrevistado: Prof.^a “P” do 3º ano do 1º CEB

Número de sessões: Duas

E – Professora “P”, pode descrever as crianças do 3º ano?

P – São crianças muito empenhadas, são muito interativas, têm também, em grande parte, bastante apoio dos pais, são crianças que, de uma maneira geral, são felizes porque, pronto, nota-se que eles não devem ter grandes problemas e gostam muito da escola, gostam muito de trabalhar e sente-se mesmo que eles gostam de estar na escola, nomeadamente na sala de aula.

E – E como são as interações entre elas?

P – [...] gostam muito de comunicar uns com os outros.

E – Já percebi! ((risos))

P – Põem questões, por exemplo, em termos de auxiliares, quando não entendem uma coisa, ou não percebem porque determinada regra é de uma determinada maneira, eles questionam e gostam que lhes expliquem.

E – Sim.

P – Gostam que as coisas sejam claras, gostam de obedecer de uma maneira geral, são miúdos obedientes, mas gostam de ser informados sobre o porquê das coisas e acho que têm muita noção até onde ir, respeito pelos outros... mas gostam do seu espaço, de saber aproveitar e que lhes expliquem porque é que podem ir ou não podem ir para determinado sítio, gostam de coisas diferentes, tudo o que seja novidade para eles... e, sobretudo eu acho que não há aqui um, digamos, não é o 1º Ciclo, eles gostam de ir mais além, em determinadas noções, não é (!) e qualquer coisa que aprendem com irmãos, com tios e com pais, gostam de chegar aqui à escola e demonstrar a parte que sabem, para um todo. Quer dizer, eu acho que eles constroem uma aprendizagem no global e são todos a construir, não é um nem dois, são muito nessa base. Gostam muito de participar oralmente.

E – São quantos alunos no 3º ano?

P – São, portanto, tenho uma aluna que está a nível de 1º ano, e vinte e três a nível de 3º ano.

E – Quantas raparigas?

P – Isso é que agora fazer a contagem ((risos)), são mais meninas que meninos.

E – Então essas crianças gostam de partilhar as novidades, os interesses, conversar...

P – Sim, sim, a nível de tudo, mesmo, eles não participam só entre eles aqui, acho que há um convívio a nível de outras participações, por exemplo, em determinados jogos que eles

participam, atividades extra escola, também juntam-se para ir para determinados... quer, sei lá, uns vão para o futebol, outros vão, por exemplo, para a capoeira, outros têm, vão para a natação. Então, têm atividades e outros, por exemplo, ainda no fim de semana, vão para um acampamento de escuteiros e ontem tiveram a pedir, os pais pediram, se podiam fazer os trabalhos de fim de semana ontem e hoje, uma vez que no fim de semana não vão ter tempo, não ficarem atrasados em relação aos outros, não serem diferentes. E achei interessante esta ideia da parte dos pais, não é (?!), que eu não pedi para eles fazerem antes, para marcar antes, para eles fazerem estes dois dias para depois no fim de semana, uma vez que não estão, ficarem descansados.

E – Aí tem o fator da responsabilidade, da interação da família com a professora e com a escola, é isso?

P – Sim, muito, muito, muito. Sim, há muito isso e os pais preocupam-se saber se os miúdos estão bem. Aliás, ainda o outro dia, um dos trabalhos de Matemática que era um bocadinho complexo, que era a projeção de um cubo, um miúdo que tinha alguma dificuldade, telefonou para uma tia que está, penso que no Algarve ((risos)), e então fez a pergunta pelo telefone e... pronto, a tentar explicar como é e a tia respondeu-lhe para ele fazer. Quer dizer, aqui nota-se realmente a preocupação deles em fazer o melhor. Não foi o pai e a mãe que estavam em casa, uma vez que, pronto, não sabiam, como a tia é que é professora na área de Matemática e, pronto. E muitas coisas eu nem peço ou dou só a ideia que vamos fazer para a semana ou daqui a quinze dias e eles já trazem muitas ideias e muitas coisas. São mesmo, de uma maneira geral...

E – Isso facilita o trabalho bastante...

P – Sim, acho que proporciona outro tipo de trabalho, não é?! Muito mais interessante e sem ser imposto.

E – Claro.

P – Não é a posição do professor, é... pronto, eu acho que é a vontade deles em fazer determinado trabalho.

E – Envolvimento...

P – Exato.

E – Não é um sacrifício.

P – Não.

E – Quais são as atividades que as crianças mais gostam aqui na escola, em sala de aula e também fora da sala de aula?

P – Na sala de aula, eles de uma maneira geral, eles gostam, pronto, gostam muito de Estudo do Meio, gostam de Português, gostam de Matemática. Eles acham que... é assim, o que aqui, eles estão tão interessados, tão envolvidos no trabalho normalmente que, por exemplo, se toca eles dizem “não devia ter tocado porque nós estávamos aqui a fazer este trabalho”. Eu acho que eles gostam de chegar ao fim de uma tarefa, seja o que for e se o toque interrompe eles

não gostam. Porque eles estão muito envolvidos e depois o que é difícil conseguir no sentido que eles todos querem... têm ideias, querem falar. E então eu tenho que controlar, em cada questão só um... pronto, alguns miúdos, depois para a próxima questão serão outros porque todos têm muitas coisas para contar e, sobretudo, eles têm uma aquisição de... pronto, um léxico já bastante alargado e que quando... pronto, falo em determinadas palavras, e se alguém quer explicar ou, por exemplo, outro sentido, eles, normalmente, é muito difícil não haver miúdos que saibam construir de outra maneira. Eles têm muito... essa facilidade em expressar-se de outra maneira. Muito nessa base. E gostam de, pronto, quando vão lá para fora, eles fazem os jogos... não têm grande espaço, é um problema. O espaço é um problema para eles porque também não podem pisar aquela erva, que não é relva, é erva, tem aqueles arbustos que ninguém os pode tirar dali e que até podem magoar-se, mas isso dizem que não se pode fazer, que não se pode mexer em nada, claro que quando eu estou um bocadinho com eles lá fora tento que eles, pronto, se mexam mais um bocadinho. Pronto, fazem umas pequenas corridas, sobretudo, acho que eles conversam muito, também tem o dia de eles praticarem futebol, é uma equipa que é formada, eles praticam.

E – Só os rapazes?

P – Só os rapazes. As miúdas jogam às vezes à macaca, trazem, pronto, trazem uma bola e também fazem determinados jogos, têm o escorrega também, ali aquela parte de determinados jogos. E quando está sol eles gostam muito é de ler, eles têm coleções de livros e partilham os livros. Os livros que têm em casa. Porque os pais dão-lhes bastantes livros, baseados, pronto... de acordo com a faixa etária deles, não tem nada a ver com aquilo que eu indico como livros, são outros que os pais acham que eles devem ler. E então, tanto rapazes, não é só as meninas, tanto rapazes como raparigas partilham muito. Os rapazes, se calhar mais naqueles livros de carácter mais científico, de exploração de determinadas áreas como o Planeta Terra ou Oceanos, sobre o Egipto, sobre determinados países, características de... a nível de História também, gostam muito de... e gostam de falar dessas coisas. E, aliás, eles têm, quando falam, mesmo a evolução de transportes, eles já têm aqueles nomes característicos, específicos que eles utilizam, aquelas palavras específicas que eles utilizam.

E – As raparigas têm interesse pela mesma literatura?

P – Sim, pronto, é um bocado, a literatura, pronto, de acordo com a idade delas, mas já são livros bastante elaborados. Não são aqueles livrinhos muito simples, nada disso, historinhas, não é muito... já são livros que são feitos por capítulos, já têm uma sequência de histórias e elas são capazes de contar, de falar sobre isso.

E – Para entender: as atividades preferidas são os jogos e a leitura?

P – Sim. A leitura, muito.

E – Conversar?

P – Conversar, MUITO! ((risos)) Sim, sim. E, pronto, eles também fazem convites, eles convivem nas casas uns dos outros, por exemplo, há aniversários, então, o aniversário, embora venha o bolo aqui para a sala e todos, não é (?!), cantam os parabéns, que é um momento que eles não prescindem, eu acho que... aqui na escola eles fazem questão. Às vezes os pais vêm trazer o bolinho a correr ((risos)), mas fazem questão.

E – Eu acompanhei um aniversário na sala, trouxeram bolo...

P – É, vem, e depois vem uma prendinha para cada um, vem o sumo, essas coisas. Mas mesmo assim, ainda em casa, convidam alguns colegas para irem lá e então trazem os convites aqui para a escola para convidar os colegas. É mais uma festa porque acho que... pronto, eles gostam muito, realmente são... são muito amigos uns dos outros, se calhar uns mais próximos, mais amigos, continuam a fazer mais uma festinha e depois é mais outra da família.

E – Sim...

P – ((risos)) Pronto, é um aniversário que se prolonga por várias etapas, digamos que aqui há várias, várias etapas, não é?!

E – O interesse das crianças por fazer o processo todo, o compromisso em chegar ao final das atividades, é comum a todas as áreas?

P – Sim, sim. Em todas. Quer dizer, uns mais um bocadinho, outros menos, mas de uma maneira geral, têm todos. Eles, aliás, quando eu pergunto de que disciplina é que gostam, eles “ah, gostamos muito de Português, gostamos muito de Matemática”, eles adoram este sistema dos problemas da Matemática porque é muito, ali, pronto, há muito diálogo e assim, uns descobrem de uma maneira, outros descobrem de outra, então, por exemplo, há quatro ou cinco formas de fazer aquele problema e vão os quatro ou cinco ao quadro cada um apresentar a sua forma, porque um vai apresentar e é assim “quem é que tem diferente, pensou diferente?”, então outro vai apresentar a sua e cada um apresenta...

E – Uma abordagem para fazer de diferentes formas?

P – É minha e é deles. Quer dizer, eu gosto que seja assim e eles próprios trabalham nesse sistema. Eles tentam, por exemplo, eu digo assim “agora vocês vão este problema, este e este”, cada um na sua sebenta ou numa folha, eles têm uma folha própria que dobram em quatro e metem dentro do livro, então, de vez em quando utilizam a folha antes de escrever no livro, fazer no livro. Eu digo para fazerem a experiência na folha e depois pergunto quem é que acabou, mas têm que me explicar o problema, o raciocínio, tem de explicar o que é que vai fazer para chegar onde chegou. Não é o resultado. Então, cada um tem as suas estratégias, alguns já têm mais do que uma.

E – Ah, compreendi!

P – Pode ser através de desenhos, pode ser operações, quer dizer, como é que eu hei-de dizer, do todo para o particular ou do particular para o todo, então eles têm ali várias formas de chegar a uma, pronto, a uma solução.

E – Estimula essas diferentes formas?

P – Muito, sempre, sempre! Pronto, isto já vem desde o 1º ano, é assim que eu trabalho... É, eu trabalho a Matemática assim dessa maneira.

E – Ocorreu-me que pudesse ser uma proposta de acordo com o livro didático.

P – ((risos)) Não, não. É assim, ele pede estratégias, mas eu é que (12:08) eu também estou a fazer, porque eu estou a fazer ao mesmo tempo. Fazemos assim, “olha estou a fazer numa folha, bem eu já arranjei uma”, e eles “oh Professora, já arranjou? Eu também arranjei”. E então no outro dia tínhamos cinco soluções.

E – [...] é importante porque cada um tem um estilo de resolver, de raciocinar.

P – É, é. E então eles sabem que não existe só uma forma e, muitas vezes, é por tentativas, por erro. Dá erro, “bem não é por esta, então vamos tentar doutra maneira”, “pronto, vamos lá tentar doutra”. E descobrem outro caminho. Fazem muito isso, a maioria dos alunos está... claro que há um ou outro que tem muita dificuldade porque esta Matemática não é nada fácil, não é?! Mas o que eu quero é criar neles a sensação de que são capazes, mesmo que errem no resultado, são capazes de descobrir alguma coisa pelo caminho: “bem, eu vou começar por fazer isto”.

E – Seria valorizar o processo?

P – Exato! Portanto, depois se calhar, por exemplo, imagine, há três etapas,”muito bem, eu já fiz esta, se calhar fiz a segunda, ou não, mas pelo menos fiz uma, vou tentar a segunda”.

E – Trabalham individualmente? Como é que trabalham no geral?

P – Individualmente ou a pares, dois a dois. Mas eu aí, às vezes, deixo eles colaborarem porque eu acho importante dialogar um com o outro porque às vezes numa discussão, um descobre um pequeno pormenor que já dá para fazer o problema, não é?!

E – Sim.

P – Também acho que isso é importante, não é só... Embora ache importante o individual, mas eu não valorizo muito... a nível de terceiro ano, não valorizo tanto isso. De vez em quando tem que ser, quando é individual é individual e, aliás, às vezes dou-lhes fichas diferentes para eles não terem aquela tentação, mas no dia a dia, quando... também deixo às vezes, pronto “este é individual”, mas deixo que eles às vezes conversem um bocadinho porque basta às vezes um pormenor para o outro já se sentir capaz. O que eu quero é que eles se sintam capazes de tentar, não ter medo. Não ter medo de tentar a Matemática. Eu digo-lhes, “a Matemática é fazer, trabalhar”. Então eles levam muito a Matemática nessa base e acho que dessa maneira se consegue resultados, senão Matemática, aquilo é... tem muita informação, este livro é muito difícil, dos mais difíceis que eles têm, é o de Matemática. E aquilo exige, pronto, muito raciocínio e se eles não tiverem aquela noção porque, pronto, “eu até consigo tentar, até consigo fazer alguma coisa” e não fazem, não é (!) e não é muito esse o objetivo. Esteja bem ou esteja mal, mesmo... pronto, há miúdos com mais dificuldade, mas eu às vezes mando “olha, vai ao quadro! O que é que tu pensaste com estes dados? De que maneira é que tu podes fazer?”. E tentar que eles consigam falar sem... ter esse medo.

E – Do que é que eles não gostam?

P – É assim, eles não gostam é de trabalhos de rotina, aquele que não lhes diz nada ou que não seja bem explicado ou... como é que hei-de dizer (!), pronto... o que às vezes, não sei se tem um bocado a ver como eu trabalho, mas se vier outro professor que faça as coisas muito monótonas ou que não imponha determinadas regras, eles gostam de regras. Embora não

gostem daquilo assim muito... mas fazem questão, se eles tiverem todos, se souberem que o professor vai fazer pergunta aqui, ali ou acolá, eles estão motivados porque sabem que todos participam. Agora, se... daquele género que não tenha, fazer perguntas que não tenham que participar ativamente aí ficam... desligam.

E – Gostam de se sentir desafiados? De uma certa organização também?

P – Sim, é. Também, também, também. Porque eles estão habituados a ter tudo assim, mesmo a nível de cadernos bastante ordenada, eles têm que saber, têm determinadas coisas, para que é que servem, como é que podem ser utilizadas. Trabalham muito nesse sistema assim, “de que forma é que vamos criar”, mas a partir de uma base de dados que tem que ser trabalhada e tem que se explicar porque. É muito nesta base assim...

E – Então, se tivéssemos que pensar em algo que eles não gostam, por exemplo, cópia?

P – É, isso não.

E – Não?

P – Se calhar não. E poucas vezes faço. Por exemplo, estar a escrever durante muito tempo sem haver... uma atividade parada, digamos. Sem haver a participação deles no processo, pronto. Não...

E – A participação é um elemento-chave, então?

P – É. Acho que sim.

E – E o desafio?

P – Muito. Também. E gostam de ter a sua opinião sobre (17:15) Estabelecem a opinião sobre...

E – Já observei.

P – Têm um sentido crítico, não é?! Mesmo ao nível...

E – Eles lidam bem com a crítica?

P – Lidam, lidam. [...] eles aceitam porque é uma crítica construtiva porque “o que é que pode melhorar?”. É muito na base “não, eu fiz mal, mas o que é que eu posso melhorar? Como é que posso fazer melhor? Como é que eu posso...”

E – Observei a avaliação da leitura na última aula...

P – E apesar de ser um menino, pronto, ele está um bocadinho nervoso... porque ele tem os pais se que estão a separar.

E – Foi fantástico.

P – Pois, só que ele, é assim, realmente ele costuma não ser tão alto e então eles acharam que foi muito alto.

E – Quais são os espaços preferidos pelas crianças aqui na escola, “P”?

P – Em primeiro lugar é a sala deles. E um bocado... também gostam um bocadinho do corredor, também acham que... E a casa de banho, embora eu tenha que ir lá buscá-los porque eles vão para a casa de banho conversar e não pode ser.

E – Conversar?

P – É, e eu tenho que ir lá e... lá para baixo, o recreio, eles também gostam, mas acaba por ser um espaço muito reduzido para o número de crianças, nomeadamente no inverno, quando chove, é complicado. Também gostam de ir até lá baixo, mas não será o primeiro.

E – Falas no corredor do segundo piso?

P – Digamos que eles, pronto, vão um bocadinho, passam no corredor, vão à casa de banho... tudo e para eles já, pronto...

E – Isso basta?

P – Já. Agora é preciso ter em conta, pronto, porque é... têm que sair e...

E – Entendi... Em que momentos as crianças brincam ou jogam aqui na escola?

P – Nos intervalos. E à hora de almoço, não (é?!). Que também é um intervalo. Também jogam... pronto... às vezes quando eu vejo que eles estão cansados e há oportunidade, não tanto este ano porque o programa também é mais extenso, mas eu ia um bocado até lá abaixo àquele, ao polivalente ali em baixo e fazia uma atividades com eles. Podia ser um bocado ligado à Expressão Dramática, eles fazem muito a Expressão Dramática, pequenos textos, eles depois, ou memorizam ou mesmo com o livro e eles representam. Mesmo na hora, muitas vezes. E... ou então fazemos um bocadinho um jogo qualquer, pronto, aquele que está um encostado à parede e ver quem é que vem, à estátua, alguns jogos, sim, faço isso.

E – Na sala de aula também?

P – Também, às vezes.

E – Como é isto?

P – Não é bem brincar, se calhar é mais tipo jogo que tem que fazer... pronto, tem que ser, por exemplo, vai um grupo à frente e tem de fazer determinadas coisas. Mas muito, sobretudo, nas dramatizações, eu utilizo muito a dramatização. E na hora, por exemplo, eles também têm um texto e na hora têm que inventar gestos e têm que se deslocar ao longo da sala. O narrador está a ler e o personagem que eles acabam... mas muitas vezes sem ter o livro antes, não é (?!), naquela hora está a ler, ela faz aquela personagem, ou ele, e têm que, de acordo com aquilo que vão lendo, eles têm que fazer essas coisas. Têm que se deslocar, têm que ver.

E – Utilizando os recursos da sala, é isso?

P – Sim, sim.

E – Fora desse contexto didático, o que eles gostam de utilizar nos jogos?

P – Pronto, muitas vezes eles trazem muitos materiais de casa, alguns jogos.

E – Sim?

P – Trazem, trazem. Outras vezes, é assim, eu neste momento não tenho, mas eu tinha um espaço porque é muito complicado porque não há grande espaço, eu tinha um espaço ao fundo da sala que era um espaço com jogos e com livros onde eles iam buscar, juntavam-se dois a dois ou três a três, principalmente quando chovia. E eles organizavam-se para fazer um jogo, eles selecionavam... eles próprios trouxeram uns jogos de casa e depois trocavam entre si e jogavam dois, três, quatro amigos, formavam grupos ao fundo da sala ou nos vários espaços onde não havia mesas, eles sentavam-se e estavam ali a jogar.

E – E agora não mais?

P – Uma vez ou outra, mas agora já nem tanto. Mesmo assim ainda conseguem, às vezes trazem de casa.

E – Que jogos trazem de casa?

P – Tem a ver com os que eles têm, pronto, em casa, são diversificados. Eles emprestam uns aos outros, outras vezes, por exemplo, eles na sexta-feira também utilizam o computador e estão ali com o computador também, pronto, às vezes, eu normalmente estou na sala, não é?! E estão ali com o computador e às vezes os amigos...

E – O Magalhães?

P – O Magalhães, sim.

E – Há um dia para trazer?

P – Trazem, sim, à sexta-feira. Eles têm um projeto que é fazer, passar determinados textos, pronto, no Word, eles têm que passar aqueles que eles constroem, a escrita criativa, depois passam, para depois imprimirem em casa e selecionarem. Também muitas vezes fazem eles os desenhos e eu seleciono.

E – Isso é trabalhado por ti, ou por outro professor?

P – Uma parte é, vem outro professor porque eu troco entre ele, eu vou fazer escrita criativa para a sala dele e ele vem trabalhar no computador para a minha. Estabelecemos isso porque assim eu, pronto, eu gosto muito de composições ((risos)), gosto, adoro. Para mim a escrita criativa é das coisas melhores, pronto, desde sempre, não é?! E então eu trabalho muito essa parte. Os vários tipos de texto, mas desde o... já o ano passado trabalhei com eles tipos de textos possíveis fazer e então, aquilo que eu faço na minha turma também faço na sala do

professor “D” e depois ele trabalha com eles no computador, trocamos para ter um professor diferente e porque também ele gosta mais de dar e eu gosto mais de... pronto.

E – Bom, trabalho em parceria.

P – Acho que sim, os alunos gostam. Os alunos gostam, gostam muito e acho que também é bom trocarmos um bocadinho. Fazemos um intercâmbio.

E – Quando as crianças da tua turma estão fora da sala de aula, quais são as brincadeiras, os jogos preferidos?

P – Depende, depende. Acho que depende um bocadinho também dos dias, da energia, da disposição...

E – Dos espaços também?

P – Sim, dos espaços. Sobretudo aqui há um problema grande que é a falta de espaço. O espaço é muito reduzido e depois eles também têm medo de se magoar, são muitos miúdos. Não há assim (24:14) atividades com muito espaço, não é?! Depois há a interferência dos outros miúdos a entrarem, saem e passam, não há muito. Porque isto nem metade, o recreio lá fora, nem sequer tem metade do espaço que seria necessário para estes alunos. E depois eu, é assim, também eu tenho um dia que vou lá fora, mas é só um dia, não é?! Cada professor...

E – Que é no horário do recreio?!

P – Sim, do recreio, sim. No intervalo, à quinta-feira.

E – Os jogos, as brincadeiras preferidas, quais são?

P – Os rapazes é o futebol, os rapazes mais o futebol. As miúdas é, por exemplo, saltar à corda, pronto, a macaca, jogam a macaca.

E – Precisam trazer a corda de casa?

P – Às vezes trazem, trazem.

E – Não há na escola?

P – Aqui também têm, mas trazem, trazem de casa.

E – Com quem brincam?

P – Brincam uns com os outros, essencialmente da turma, preferem miúdos da turma. Brincam às vezes com outros, mas de preferência são os amigos da turma.

E – Com os colegas da turma... E com os do outro 3º ano?

P – Às vezes brincam com... sim, também brincam com os outros miúdos do terceiro. E uma coisa que eu, pronto, e mais ultimamente noto é que, uma vez que eu vou lá dar aulas e o

professor também vem, há mais ligação entre eles. Os meninos do 3º ano já convivem mais porque acabam por achar que são... têm os dois professores em comum.

E – Nas brincadeiras estão os meninos e as meninas, ou separam-se?

P – Acho que é mais separado, por aquilo que eu noto. Uma vez ou outra talvez juntos, mas...

E – Percebes ,interesses diferentes entre rapazes e raparigas, nessa faixa etária?

P – Eu acho que em algumas coisas eles colaboram uns com os outros, noutras são mais os rapazes... separados, não é?! Os meninos gostam mais de umas atividades e as meninas de outras. Mas em certas alturas acho que... são (27:15), depende, eu acho que aí depende mais da amizade ou da ligação que têm com determinada menina ou menino.

E – Dizes que o fator amizade é tão ou mais forte que o de género?

P – É mais pelas amizades que eles têm. Se calhar, pronto, acaba por ser da maneira que eles se entendem, se calhar... mais atividades...

E – Isto se relaciona às escolhas dos pares para o jogo e brincadeira?

P – Eu acho que eles escolhem de acordo com o que eles gostam e se os outros também... se são amigos ou se têm determinadas capacidades (27:52), que eles já conhecem melhor. Porque aqui há meninos que já vêm desde o infantário. Já desde o infantário que estão juntos, então têm mais ligação com esses miúdos do que com outros miúdos que vieram de outras escolas.

E – Fica alguém de fora, alguém que tenha chegado depois na turma?

P – É assim, não.

E – Não?

P – Eles, aliás isso é uma situação que tem sido trabalhada na sala de aula desde sempre, quando virem alguém, algum miúdo que esteja sozinho, ou mesmo quem esteja sozinho deve pedir para o deixarem entrar num determinado jogo e os outros se virem sozinho devem deixar entrar, também porque ninguém quer estar triste a um canto, não é?! Então eles estão um bocado inseridos.

E – Considera que eles brincam o suficiente na condição de crianças que são?

P – É assim... eu acho que eles estão muito tempo ((risos)). Eu acho que não. Não, eles têm uma carga horária excessiva. É assim, embora eles estejam... que não se pode dizer que um miúdo a conversar com outro ou a falar alto que é brincar, não é(?!), não é brincar. Eu acho que deviam ter um período mais curto de aulas e deviam ter outras atividades mais lúdicas com outras pessoas. Provavelmente que nem... pronto, não necessariamente professores e não para avaliar, mas para eles terem outras atividades em espaços diferentes. É muito mais do mesmo na escola. Por muito que se faça atividades diferentes numa sala de aula, é sempre a mesma sala de aulas, com muito pouco espaço à volta das mesas que não dá para

determinadas atividades e acho que isso é mau para eles. Eu acho que tinha mais sorte quando tinha a idade deles, tive mais sorte, acho...

E – A escola poderia se organizar de maneira diferente em relação à necessidade de brincar das crianças?

P – Eu não acho que seria a escola.

E – Não? Então...

P – Não. Extra escola, quer dizer, eu acho que... e posso pensar como uma pessoa doutro tempo, não, eu acho que isto já esteve melhor no sentido em que havia espaços, nomeadamente, muitas vezes de estarem ligados à junta de freguesia ou à igreja ou outras entidades, em que os miúdos tinham espaços maiores e diferentes. Tinham um sítio onde ver televisão, alguém a comentar, por exemplo... o filme, assim, ou um programa com eles, tinham um espaço onde podiam descansar um bocadinho. Se um miúdo está cansado porque é que ele não há de ter ali uma almofada para se deitar um bocadinho e simplesmente ouvir um bocado de música, por exemplo?! Falta isso. Falta, acho que falta um bocadinho mais de silêncio, mais sossego, menos miúdos num espaço e mais brincadeiras, pronto, outras atividades, ar livre. Eu acho que as crianças, mesmo... chegam a casa, por exemplo, seja à semana, seja ao fim de semana, quando é que elas estão fora?! Num espaço exterior?! Quando?! Com quem?! Não é?! Acho que falta um bocado disso, não tem propriamente a ver com a escola, mas...

E – Não?! Então...

P – Nem deveria ter. Nem deveria ter. Agora ser um complemento.

E – A realidade das crianças é passar o dia na escola.

P – Pois, mas... É a realidade que quiseram construir. A realidade que quiseram construir.

E – Pensando nisso, a escola pode se reorganizar em algum sentido? A escola tem como atender a essa diversidade de necessidades, garantir espaços, ou não compete a ela dar conta disso?

P – Eu penso que as atividades não seriam no espaço da escola. Mas teria que haver uma posição diferente do Estado e dos encarregados de educação. Perceberem, perceberem, o que é que seria melhor para as crianças, não é (!) Pronto, eu falo também como mãe. Para além de professora sou mãe. Porque, pronto, eu se calhar tive oportunidade e a minha maneira de pensar, por exemplo, eu ia buscar as minhas filhas o mais cedo possível à escola e depois estava com elas na parte... se estivesse sol, estar um bocadinho no parque, conversar com elas, fazer determinadas atividades. Pronto, eu acho que isso é fundamental. Isso é fundamental porque eu acho que nós estamos muito, é muito bonito estarem todos em conjunto, mas não é aquele bocadinho mais nosso, com quem se possa conversar mais, se calhar os miúdos precisam disso, um espaço mais reduzido, menos, menos miúdos, menos barulho.

E – A escola de tempo inteiro foi um ganho para as crianças?

P – Não acho que seja um ganho.

E – Não?

P – Não, de maneira nenhuma. Eu acho que, se foi um ganho não foi para as crianças. Não. Aliás se fizer essa pergunta (33:45), pronto. Que fosse feito um estudo, penso eu, nós temos aqui várias coisas negativas que advém exatamente disto, de ser excesso de tempo. E não falo só das atividades letivas e curriculares e extracurriculares. Falo também daquele tempo em que os pais, pronto, têm que ir para o seu trabalho, claro que isso é complicado, vão muito mais cedo para o trabalho, os miúdos entram aqui muito mais cedo, miúdos, estamos a falar de miúdos de cinco e seis anos. Então, vamos pôr a escola, se queremos isto assim, vamos pôr a escola para os miúdos entrarem às 7h00, aos sete anos porque segundo os psicólogos seria a idade ideal. Porque em termos de abstração nós temos aos oito anos, não é?! Abstração. E nós já queremos que os miúdos de seis anos trabalhem na parte de abstração, o que é um contra-senso. E temos, pronto, e outros miúdos que saem daqui muito mais tarde.

E – Sim.

P – Ora, o que vai acontecer é que, imagine um miúdo que entra aqui às 8h00/8h30, sai às 19h00, quantas horas está?!

E – É a vida da criança dentro da escola.

P – Isso dá a vida da infância, não é?! E daí eu penso que também o facto de eles se magoarem mais, tem a ver com isso. Então eu optei realmente por aí, eles trouxeram vários jogos de casa, pusemos no fundo da sala num espaço ou num armário e eles faziam grupos e iam estando ali grupos de três ou quatro, faziam um jogo, pronto, jogos que eles traziam, liam, principalmente quando chove.

E – Tem a ver com a questão de segurança?

P – Sim, sim eles falam nisso, ser mais confortável, gostar mais, gostam mais...

E – As crianças se manifestam?

P – Sim, sim, sim. Sentem, acham que deviam usar mais vezes aqui a biblioteca. A biblioteca, esta biblioteca devia estar estruturada de outra maneira, é pouco utilizada porque serve para todos os fins possíveis e imaginários. Ou seja, desde... eu posso consultar, ir ali ao computador imprimir um assunto qualquer, tem aqui, costuma ter professores de apoio, portanto, às vezes, algumas reuniões, nomeadamente da associação de pais e outro tipo de reuniões, outras vezes com, pronto com a parte da direção aqui da escola, coordenação e outros elementos e isso, não é?! De maneira que esta, para além disso...

E – A função de biblioteca...

P – Não existe.

E – E faziam isso aqui na biblioteca?

P – Sim, aqui. Só que acaba por, pronto, estar tão ocupada que muitas vezes nós queremos fazer coisas e... Eu fiz uma proposta para haver calendarização para todos estes espaços para sabermos, pronto, o professor naquele dia tem direito, tem aquele espaço reservado para si, pode utilizar ou não, mas tem direito.

E – Tem a ver também com a diversificação do espaço...

P – Sim, sim, eu concordo muito com isso porque, por exemplo, aliás, eu se, pronto, é o que eu digo, eu já fiz isso e este ano não faço tanto porque eles já são maiores, mas também, por exemplo, tirar a perspetiva da escola, fazer um desenho, então vou lá para fora, eles sentam-se no chão para ter a noção, daquele lado, o que é que eles veem, porque senão estamos sempre entre quatro paredes, não temos uma visão de como é que é o nosso espaço ou que tipo de plantas tem à volta, o que é que tem à volta. Senão depois como é que é nós vamos fazer uma planta de um espaço na rua onde moram, se não sabem observar o que têm à esquerda, o que têm à direita, atrás, à frente. Acho que são exercícios que se fazem naturalmente para eles perceberem. Isto não pode ser teórico, tem de ser visualizado, não é (!) Eu estou nessa perspetiva de visualizar, de mexer, de fazer, de fazer.

E – O espaço não transformou numa biblioteca viva.

P – Não, não. É multifunções que acaba por não ser nada.

E – Mas isso dependeria de quem?

P – Isto depende de muita coisa! ((risos))

E – Muita coisa?! ((risos))

P – De muita coisa, a começar pelos professores. Aliás, aí está, a partilha que eu faço, eu e o meu colega, ele tem uma ideia em casa, eu tenho outra. Eu acho que é muito mais produtivo do que se fosse só eu ou ele e nós notamos isso e os miúdos notam isso. Acho que é muito melhor e depois é assim, ele faz uma parte, eu faço uma parte. É menos cansativo e ao mesmo tempo acho que é mais gratificante e melhor, sem dúvida. Mas isso tem que se ter esse espírito, não é (!)

E – A pensar nas crianças, percebes que se influenciam umas as outras? Como?

P – Ah, sim, sim. Tem influência. Tem influência e eu acho que eles já... eles conseguem destacar os miúdos que tem uma certa abertura, que têm um certo conhecimento de determinadas coisas, que são mais aceitáveis, ou seja, em que eles acreditam. Em que eles acreditam que gostam dos valores deles, em relação a outros que eles acham que, digamos, que não sabem muito bem o que dizem, o que fazem, que não têm credibilidade. Eu acho que eles, principalmente os bons alunos têm determinadas características... e aqueles bem comportados, não é (!) e aqueles que não são assim tão bem, que os aproximam uns dos outros. E eles aí, pronto, no fundo acabam por conviver mais e acho que partilham as experiências deles, quer em casa, quer noutros espaços, quando saem e gostam muito de partilhar aquilo que eles fazem uns com os outros.

E – Vamos supor que sejam crianças líderes, um estilo mais pacífico, ou um estilo mais agitado, chega a contagiar a turma?

P – Não, não. Se for agitado não tanto, não. Porque eles não... eu não vou dizer que eles são assim completamente parados, mas há ali dois ou três um bocadinho mais agitados que já se mexem e às vezes, pronto, mas depois os outros queixam-se é deles. Portanto, não vão propriamente seguir. Agora, de uma maneira geral eles gostam é de, têm muita curiosidade, são miúdos com muita curiosidade e que gostam é de partilhar as ideias e daquilo que eles...

E – E, essa curiosidade, identificas como uma característica que foi desenvolvida na turma e pela turma, quer dizer como uma produção do grupo?

P – Sim, sim. Foram conquistando ao longo dos três anos. Aliás, os pais falam muito nisso, é uma coisa que referem, é que são alunos que se dão muito bem uns com os outros, mesmo fora, não é (?!), porque eles depois têm programas fora da escola, e, pronto, gostam de... e depois notam que são uns miúdos que não são egoístas, que partilham as coisas uns com os outros. Preocupam-se se alguém está mais mal, se alguém não trouxe um lanche tão bom, pronto, ou não trouxe lanche porque se esqueceu ou os pais não tiveram tempo...

E – Essa preocupação é com o grupo de amigos mais próximos, ou se estende aos outros também?

P – É assim, é mais sentido nos mais próximos, mas se eles se aperceberem também ajudam os outros.

E – Os que não são do grupo de amigos?

P – Sim, sim, também ajudam. Aliás são questões que foram trabalhadas também nesse aspeto e eu o que lhes faço ver é “se vocês não tivessem um dia, estão a imaginar, como é que gostariam que...?”, portanto, isto faz parte da formação como cidadão, da formação cívica, que é uma área que também deve ser trabalhada, não é?! E que há momentos, portanto, há um momento do dia, pode ser à entrada, pode ser no meio, que falo muito com eles, por exemplo, no dia a dia, como é que nós vemos certas situações que aconteceram e que não deviam ter acontecido, ou como é que eles podiam ajudar, que maneira diferente. E mesmo comentar algumas reações uns dos outros porque é uma coisa que eu lhes faço ver... é assim, as crianças estão num processo de evolução, estão a aprender, naturalmente cometem erros, e às vezes não sabem muito bem o que é que fazer. Pronto, é perguntar aos adultos ou... “mas vocês sabem que se vocês não aceitarem, pronto, vocês sabem: ai eu não devo fazer isto” e como certos meninos que têm comportamentos diferentes, depois mais tarde também vão ser adultos com comportamentos diferentes. Eles acabam por falar de comportamentos, de maus comportamentos de adultos na rua, eles próprios têm essas experiências e sabem mencionar, seja através de, pronto, um carro na rua, uma condução... uma má condução, alguém que ultrapassou outro que não devia, que não teve o respeito pela prioridade.

E – Um olhar crítico?

P – Sim. Uma crítica construtiva, eles não gostariam de ser assim.

E – Entendi.

P – E acham que a sociedade não devia ser assim. Pronto, às vezes refletimos um bocado sobre coisas do dia a dia, coisas muito práticas. Ou às vezes, se eles ouvem na televisão, se

querem fazer algum comentário. Eles às vezes falam do que pensam ou até do que os pais disseram ou... o que eles também pensam.

E – No terreno das influências, das interações, acontece de surgirem conflitos na sala de aula?

P – Dentro da sala não. Dentro não, porque se alguém diz alguma coisa “ai eu não quero e assim” eu digo “ah, mas vamos...”, por exemplo, o trabalho de grupo “quem é que vai ser o porta-voz? Escolham!”. Por exemplo, há dois, isto em todos os grupos que eu fiz, pronto, houve uma vez que dois miúdos, é assim, querem ser eles os primeiros, não é?! Porque tem um espírito de “que eu é que sou”. Um porque é cientista, porque é o cientista da turma ((risos)) e outra miúda que também tem a maneira de ser assim “eu quero, eu quero isto”, e então calharam os dois num grupo de três, complicado, não é(?!), três ou quatro. Então eu assim “quem é que vai ser o porta-voz?” e então, eu perguntei aos outros elementos “o que é que vocês acham? Quem é que deve ser e porque?”. Então, aí vimos quais são as características do porta-voz. Pronto eu analiso muito nessa base, quais são as características, quem pode ser, ou pode ser uma vez um, outra vez outro.

E – Esses conflitos não chegam a acontecer porque intervéns antes?

P – Exato. Temos que ver, exato, o que eu lhes procuro fazer ver é que há sempre soluções para as coisas e que nós não podemos ganhar sempre e temos que dar oportunidade aos outros. Portanto, eu posso fazer hoje uma coisa aliás, quando, isto reflete, é engraçado depois ver que nas coisas isto está lá dentro porque quando a miúda ganhou [prémio num concurso] eles disseram, “pronto, ela ganhou, foi um esforço da turma, de nós, como alunos e como professora. Estamos todos de parabéns!”. Os vários alunos disseram isto. Não fui eu que lhes disse, eles é que sentiram.

E – Bonito!

P – Eles sentiram e mesmo a miúda disse “eu quero ganhar, quero ganhar pelos meus colegas, pela professora, pelos meus pais e por mim”, ela referiu-se a ela por último porque todos, ela disse “todos colaboraram para que eu chegasse a esse ponto”.

E – Em relação às duas meninas de etnia cigana, como são os trabalhos em grupo, especialmente em relação a que desenvolve atividades diferenciadas?

P – Sim, a outra é uma miúda que trabalha e é, pronto, fala mais, pronto, é educadinha, a mais pequenina. A outra também é...

E – A turma interage com ela?

P – Sim, sim, sim.

E – É aceita no grupo?

P – Sim, sim, aceita, mas nem todos lidam, ora bem, há miúdos que lidam mais com ela do que... mas se ela chegar à beira de um miúdo qualquer e perguntar ou pedir alguma coisa, eles aceitam isso facilmente. Ou se for para ajudar a explicar alguma coisa também não tem problema. E mesmo os miúdos que estão ao lado, porque eu estou sempre a trocar, eles estão sempre a trocar de sítio. Muitas vezes, quando eu vejo que é mais importante, quer por

questões pedagógicas eles, por exemplo, se eu quero, por exemplo, neste momento tenho um grupo, estou a trabalhar mais com eles, e então quero mais dentro do nível deles, enquanto os outros estão mais independentes e pronto, eles estão mais sozinhos e eu estou aqui com este grupo. Outras vezes coloco à beira dos outros para os outros também irem ajudando, não é?! Depende da perspectiva que eu queira naquele momento. Agora, por exemplo, pronto, no 1º ano claro que eles são muito mais... não são tanto de partilha, nem... eles gostam é de acabar o trabalho deles e o “trabalho é meu” e, pronto, “eu sou melhor”, mas depois não é tanto isso porque, embora eu digo que quero saber quem é que acaba, quem faz isto, faz aquilo, muitas vezes eles sabem que podem dar respostas, mas não são avaliados por isso. Eu quero que eles participem, eles, por exemplo, ainda hoje falava com uma colega que ela dizia que havia miúdos que não iam ao quadro nas situações problemáticas porque tinha medo, começavam a chorar e isso nunca se verificou... ela diz que às vezes não sabem como há-de lidar com os miúdos que têm mais dificuldade, que não têm capacidade para trabalhar com determinados problemas porque eles não querem ir ao quadro, começam a chorar. Eu não tenho isso na sala porque acho que eles todos têm vontade de ir a quadro. Aliás, mesmo determinados, por exemplo, eu ensino uma matéria nova e então, rotativamente, eles vão ao longo da semana, vão vários, eu faço vários exercícios dentro daquele género e vão três ou quatro ou cinco por dia, dentro daquele trabalho e no dia seguinte vão outros quatro ou cinco e é engraçado que às vezes os que têm mais dificuldade é assim “oh Professora, eu já fui, mas gostava de ir outra vez para perceber melhor, que ainda não sei muito bem”. Pronto, eles têm esta perspectiva, não têm vergonha, nem medo de mostrar aos outros ou à professora porque eu não estou ali: “ai tu não sabes fazer no quadro, vais ter esta nota”, eu não utilizo isso. Eu faço avaliação, mas doutro género, não...

E – Há o fator de confiança com o professor, da criança saber que não será penalizada se não souber fazer ou responder...

P – Exato. Eu no 1º ano, por exemplo, fazia muito aquele género de concursos. Por exemplo, palavras, eu dava um caso de leitura, por exemplo, palavras com dois “x” e então punha quatro ou cinco meninos ao quadro (22:57), pronto faltava 10 minutos ou 15 minutos para acabar a aula, então quatro ou cinco, punha os espaços e “agora, vamos lá ver”, ou então às vezes punha letras diferentes, dois “s”, dois “r”, palavras com “ç” e cada um tinha ali um bloco para fazer, então “vamos lá ver”, grupos de cinco quem é que acaba mais rápido. Eu dava, por exemplo, sei lá um minuto ou meio minuto, x tempo, e quem acabasse, quem fizesse o maior número de palavras certas é que ganhava. Pronto e a seguir iam mais quatro, mais cinco e aquilo era uma motivação tal. Operações é a mesma coisa, por exemplo, decomposição de números, “como é que se chega ao número cinquenta? Ou setenta e cinco?”, somas, subtrações, multiplicações, ali assim... e havia miúdos que aquilo era de cima a baixo tudo... que em quatro, dois, só fazia um ou dois, pronto, mas todos queriam ir, não havia ninguém que não quisesse ir.

E – É preciso um grande investimento para chegar a esse ponto de participação... Disseste que não ocorrem conflitos na sala de aula. E nos recreios?

P – Eles dão-se melhor os da turma uns com os outros porque têm, não sei, entendem-se melhor, aqui, ou então, com os do 4º ano ali ao lado, que é da Prof.^a “O” que são mais calmos, ou os daqui do 3º ano. Se vão com outras turmas são essas duas, de resto está fora de questão. Não gostam porque acham que são miúdos violentos... agressividade, mesmo a maneira como falam, não gosto, não gosto. Aliás, pronto, as próprias funcionárias dizem que estes alunos, a própria maneira de falar é diferente, são miúdos mais educados, lá está a mesma

curiosidade, por exemplo, se lhes dizem, se lhes dão uma ordem que não podem fazer isto e aquilo, eles perguntem porque ou se não pode ser de outra maneira.

E – E são todos assim, “P”?

P – Sim, no geral, todos, sim.

E – E na Educação Física, isso talvez não possas responder...

P – Educação Física, tanto um professor como outro... aliás, este professor que veio agora novo disse logo na primeira aula: “isto são alunos que não têm problemas, é muito bom trabalhar com eles”, e o professor que estava cá, anterior, também disse o mesmo: “os teus alunos são espetaculares”. Aprendem...

E – Assisti algumas aulas de Educação Física... e correram muito bem.

P – Eles aprendem, o que o professor diz é que eles aprendem com muita facilidade, estão, pronto, não vou dizer que um ou dois não esteja desatento, não é (?!), mas de uma maneira geral estão muito atentos, mesmo na aula de Música a mesma coisa.

E – Ocorreu uma troca de professor...

P – Eles têm há pouco tempo. E o professor anterior era espetacular, eles faziam trabalhos com esse professor. Aliás, eles consideravam-no como pai. [...] durante muito tempo, pronto, tiveram muito tristes porque havia uma ligação muito grande. Aliás deles com qualquer turma aqui da escola, porque ele, pronto, tinha uma apetência especial para as crianças, para lidar com crianças, e eles todos adoravam o professor. [...] ele tinha uma forma interessante de lidar com eles...

E – Já observou alguma criança da turma, em conflito com outra?

P – Eles às vezes, por exemplo, quando um diz alguma coisa que o outro não gosta ou que não tem razão, já aconteceu uma vez ou outra, por exemplo, depois um não gosta porque ele o tratou mal e disse qualquer coisa que ele não gostou e deu-lhe um pontapé, mas, pronto, isso... mas, raramente. Raramente. E já foi mais, quando eles eram mais pequeninos, mais no 1º e 2º ano.

E – Neste ano não?

P – Não. Às vezes fazem aquela brincadeira, já fizeram aquela brincadeira, por exemplo, um menino tentar fechar a porta da casa de banho para as meninas não saírem, mas aquilo é um segundo, depois entretanto vem a funcionária e...

E – É uma brincadeira?

P – É mais brincadeira, é. Não é... Ou então tentar espreitar ou assim pela porta, já, pronto, já espreitou pela porta e já é o fim do mundo, não é... Mas não é nada assim que, pronto, não é entrar lá para dentro e fazer uma série de coisa, não. Não, não é nessa perspetiva.

E – Não há brigas?

P – Não, não.

E – Há quem tenha um perfil mais agressivo, que tenda a provocar, dominar, bater?

P – É assim, aí tem uma vez ou outra que discutiram, mas às vezes são questões que até nem é, nem seria, só porque o outro leva a mal e aí pronto. E também em casa disseram que quando alguém tratar mal, para dar um pontapé, não é (?!), quer dizer, e então, a esse miúdo, que é o tal cientista eu disse-lhe assim: “tu não podes fazer isso” ((risos)), “pois Professora, mas ele, ele...”, como é que ele lhe chamou (?!), “incentivou ele... fez uma coisa”, “mas tu não podes, isso é agressão física, tu não podes fazer isso”. Pronto e ele acabou por deixar de fazer e a (28:20) disse que realmente é um bocado a escolha do território, não é(?!), é um bocado entre homens “eu lidero, eu faço, eu a mim ninguém me deita abaixo”, é um bocado isso, mas não naquele sentido assim muito... penso eu, muito violento, pelo menos não tenho ouvido assim muito, nem as funcionárias, não vêm... O que acontece às vezes, às vezes mais conflitos é até na hora de almoço porque eles estão muito tempo lá fora e como o espaço é muito reduzido e não há grande controle porque há pouca gente a controlar o recreio, aí às vezes há mais violência, e às vezes até são outros miúdos, lá está, de etnia cigana, às vezes com os miúdos, com estes miúdos da turma.

E – Vamos falar na situação do almoço, talvez você não tenha essa informação. Quando acontecem conflitos, quem intervém?

P – Intervém quem está... é o adulto que está, a auxiliar que está a tomar conta ou na cantina quem está a tomar conta deles, às vezes eles falam com o professor, só que é assim, isso não é dentro do horário do professor, não tem... Agora, como o professor tem mais, digamos, no fundo, o professor da turma é que tem mais influência neles, não é?! Mais influência...

E – Eles se queixam de outros meninos, não só nas situações de almoço, mas também no pátio?

P – Mais no 1º ano. Agora será uma situação pontual ou às vezes até vai a correr, magoa-se porque até caiu, às vezes são situações em que eles, pronto, acontecem por acaso, não é tanto uma situação...

E – Com isso estás a afirmar que os teus alunos não são violentos, e nem os demais.

P – Alguns miúdos aqui, sim, são um bocadinho mais violentos.

E – Algumas vezes?

P – Sim, sim. Há miúdos mais... pronto, são casos mais pontuais. Eu diria que há um ou outro numa turma, mas depois são mais os miúdos, alguns miúdos de etnia cigana, os rapazes mais. E principalmente aqui o “J” da turma... desta turma aqui do 2º ano, será o elemento mais perturbador aqui.

E – Percebi essa criança nos recreios que observei. É um menino pequeno.

P – Ele deu um pontapé a uma professora, de Inglês! E ninguém fez nada! Ai eu imagino daqui a dois anos!

E – O que fazem os teus alunos quando observam um conflito?

P – É engraçado que ainda há um bocado (31:15) às vezes há ali dois meninos, que às vezes gostam de pregar partidas como “quando for passar aquela menina tu fazes-me um gesto qualquer”, é aquele tipo de menino que quer chamara mais à atenção, não é?! Ou então, “tu pões o pé”, nem é muito para cair é para ver se ela, pronto, não vai naquela, pronto, é para interferir, chamar a atenção. E então, há um miúdo que, é o tal “M♂9”, estava a dizer, o “M♂9” é assim, ele é muito amigo deles, mas quando vê que eles estão a planear partidas ((risos)) para nós, ele avisa-nos que é para nós estarmos a contar ((risos)). E eles então, às vezes não fazem essas partidas, não, às vezes não porque nós depois sabemos, juntamo-nos todos e eles já não fazem. ((risos))

E – E eles te contam depois, é isso?

P – (32:06) e depois... mas, pronto, e estava a queixar, são dois pequenitades que são muito brincalhões e, pronto, e às vezes, pronto, aconteceu uma situação ou outra brincar: “então, como é “P2♂9G1” e não sei o quê e depois ele ficou vermelho “oh Professora mas desculpe, desculpe, isto não volta a acontecer”. Pronto “desculpe, desculpe, mas isto não volta a acontecer”, “ai também não podes senão tu não podes ir para o recreio”, “não, não, assim não posso ir para o recreio, não” ((risos)).

E – Já ocorreu algum ato de bullying na turma?

P – Não. Aliás, eles nem sabem, eles acham que o *bullying* é qualquer coisa, basta dizer uma palavra já é bullying.

E – Avalia que há um entendimento, um conceito a respeito, por parte das crianças.

P – Não, não. Eu acho... é engraçado que no outro dia o professor, eu tinha-lhe emprestado um livro de gramática e depois ele... e eu pedi a uma aluna minha para ir lá à sala do Prof. “D” pedir o meu livro, dizer ao professor se não se importa de voltar a emprestar o meu livro de gramática para eu tirar uma fotocópia que eu depois volto a emprestar. E ele disse qualquer coisa, que eu que estava que estava a fazer... eu já não sei que palavra, uma palavra muito engraçada, que dizer, ele considerou que a minha atitude foi errada. Ele disse que eu que estava a fazer com ele qualquer coisa. E então a aluna chegou à sala e deu o recado “olhe, o Prof. “D” disse isto assim e assim” e eu digo assim para os meus alunos: “você estão a ver?! Então eu emprestei o meu livro para o professor tirar uma fotocópia, agora vou precisar dele e pedi-lhe muito educadamente (33:42) desta maneira tal, tal e depois vou voltar a emprestar e o professor diz isso?!”. E diz assim uma miúda “isso é bullying, Professora. O Prof. “D” está a fazer bullying consigo!” ((risos))

E – Quando os entrevistar vou entrar nesse tema, para ver que ideia têm a respeito.

P – Eles acham que é violência, mas tudo o que seja... desde palavras, tudo o que seja... Então aqui há tempos ele também entrou lá porque estava na hora dele ir para a minha sala e eu para a sala dele e então, como eu estava lá, “a vossa professora ainda não saiu daqui?! Faz favor de sair que agora sou eu a dar aulas”. E ele fez de conta que ia dar um pontapé, levantaram-se todos “nem pense”, mas eles já sabiam que era a brincar, “nem pense fazer isso à nossa professora. Nós nem queremos que ela saia daqui”. ((risos)) Levantaram-se todos e eu

disse “você não veem que o professor está a brincar?”, “ah, mas há brincadeiras que não se fazem!” ((risos))

E – Então, práticas de bullying não existem na tua turma?

P – Não.

E – Em relação às crianças de etnia cigana, e às que vêm de outros países?

P – Não, é assim, eu já tive um miudinho também... tive três no 1º ano, agora ele passou aqui para a turma do 2º ano porque no ano passado reprovou no 2º ano, não é (?!), mas era um miúdo também... é assim, quer na sala de aula, quer com os colegas, ele não fazia nada. Às vezes desobedecia um bocadinho às funcionárias e tudo, mas não sei porquê, porque ele a mim nunca... nunca fez nada disso. Também, se calhar, eu não sei se era pela maneira como eu falava com ele... que ele, é assim, eu, ele tinha que respeitar as regras, mas eu acho que não falava nem muito lá em cima, nem muito cá em baixo, então ele percebia que estava tudo bem, mas tinha limites. Porque ele, uma altura, por exemplo nas aulas, que eles tinham Expressão Dramática, tinham uma professora especializada em Expressão Dramática, faziam teatros e assim, e então ele lembrava-se e saia pela porta fora e ia para o Jardim e a professora chamava, houve uma altura que tinha de fechar a sala, senão o miúdo saia pela porta fora. Lembrava-se que não queria ir assistir à aula e não ia. E ele nunca fez isso comigo e eu nunca fechei nada. Portanto, não... E às vezes, um miúdo ou outro era capaz de dar um pontapé ou isso, mas... mas se eu falasse com ele e tudo, ele era um miúdo impecável. E as miúdas são muito educadas, as que tenho ali não têm, são muito educadas, só levantam quando têm de levantar, “Professora isto, Professora aquilo”. E mesmo, pronto, mesmo os pais de um das miúdas de etnia cigana ou, pronto, ela praticamente não vem à escola, mas outra, ela houve uma altura, a miúda... é assim, ela não queria ter fracas notas, então ela tinha que fazer um trabalho de Português e ela tinha medo que fosse um ditado porque ela tem mais dificuldade em fazer ditados e então ela começou a chorar porque não queria vir. Porque ela não queria ter negativa, ela queria ter uma boa nota e então o pai veio trazê-la e ela estava a chorar e eu digo assim “o que é que se passa?”. Mas já... ela nunca tinha feito aquilo... e diz ele assim “oh, é porque a “D♀9” diz que vai fazer um teste de Português e tem medo de fazer o ditado e pode correr mal”, “então ainda ontem fez o de Matemática porque é que o de Português ia correr mal?”, “ah, ela também não tomou leite...”, “tu agora vais para a sala, tomas um pacote de leite e depois vamos trabalhar, tu vais ver que vai ser fácil”. E ficou... e nunca mais fez nada disto, mas o pai, o pai agradeceu-me por ter feito isto pela filha e assim “eu bem sei que a Professora não tem mais o que lhe fazer” e eu disse assim “isso é porque a miúda se vê que é muito bem educada” e que teve sorte com os pais que tinha. E é que os pais também souberam educar. E eu acho que entrando assim, com estas coisas, eles acabam por... não entrar tanto em conflito e até aceitarem algumas regras da escola.

E – “P”, o que é que é o bullying? Como o define?

P – Bem, o bullying passa por uma agressividade em vários níveis. Eu acho que é não respeitar o outro e tentar entrar em situações que destroem a vida do outro, não é (?!), quer fisicamente, quer psicologicamente de maneira a dominar a outra pessoa ou outro aluno, outro colega e ele não se sentir bem na escola, não se sentir bem, não ser capaz de, pronto, de uma série de coisas.

E – Retomando a questão do início da conversa de hoje, como é organizado o espaço da sala de aula? Considerando os materiais de que dispõe, como é que isso é gerido, quem e como organiza, quais são os critérios?

P – É assim, em termos de materiais, nunca trabalhei numa escola com tão pouco material, que é quase zero, extremamente limitado.

P – É assim, eu começo por dizer que a sala de aula está mal planificada, quem fez este projeto não teve o cuidado de falar com professores, está completamente desfasada, não sabe o que é uma sala de aula, por que... pronto, há um espaço, da maneira que está concebido, não tem nada a ver com o quadro que tem à frente, os miúdos não conseguem ver. E então é assim, ou eu ponho uma disposição muito esquisita para eles conseguirem olhar para o quadro, mas também não tem muito em profundidade, porque é muito próximo da sala, aliás, do quadro, portanto não dá, dos lados, atendendo depois também ao reflexo do sol, condiciona muito isso, então também não queria muito que eles estivessem ali a forçar a vista e a forçar em posições erradas. E o que eu procuro às vezes, dependendo do que eu quero trabalhar, organizo de maneira diferente as mesas, eu não tenho as mesmas sempre na mesma disposição.

E – Trabalham em grupos?

P – Quatro a quatro, dois a dois, muito isso. Porque também, é assim, há poucas mesas, só há mesas para o número de alunos, não há possibilidades. Às vezes, há um mês ou outro que até seria benéfico, de vez em quando trabalhar sozinho, por uma questão de estar mais concentrado.

E – Não há essa possibilidade?

P – Não. Eu às vezes ponho um bocadinho na mesa do... ((risos)), onde está o computador. Também, é assim, o que se pretende, não é (?!), o que as pessoas pretendem, enquanto eu acho que de vez em quando tem de ser, mas é muito trabalho de grupo, só que, ainda aqui há tempos se debatia isso, não é(?!), que havia alguém, professores, outros ciclos, não é(?!), que achavam que desde que os miúdos vêm para a escola é fazer trabalhos de grupo. Isso está errado, isso está errado. Primeiro porque para se saber trabalhar em grupo é preciso saber trabalhar individualmente, depois para trabalhar em grupo há muitas regras, um grupo não se forma, “pronto, estão aqui quatro meninos sentados, vamos fazer o trabalho”. Não é nada disso, há muitas questões que eles têm que ter capacidade para compreender, para fazer um trabalho de grupo, embora o professor esteja presente, mas um trabalho de grupo é minimamente responsável. Eles têm que ter o sentido da partilha, têm que ter cada um o que é que é melhor para cada um também, pronto, “se eu tenho mais facilidade em casa a arranjar este bocado, este aqui, vou eu trabalhar isto”, não é só “oh, isto é mais fácil para mim, é isto que eu vou fazer”, não. É também um bocadinho das competências deles, cada um, se calhar organizar o trabalho porque dentro de um trabalho há vários tipos de trabalho, para apresentar, o trabalho não é todos igual, não é(?!), um pode fazer uma coisa, outro pode fazer outra e conversar entre eles, organizar. Depois há uma estrutura que tem de ser feita e alguém tem que, tem que haver alguém para liderar essa situação, mas com o consenso de todos, ou pelo menos da maioria, que eles achem, pronto, maioria... Tem que haver votação e tem que haver opiniões e aceitar as opiniões uns dos outros, mas ver... terem o bom senso, não por amizade, mas ver quem é que está a dar a melhor opinião, que é melhor para o trabalho de grupo, para todos.

E – Como sentem a mudança quando são mudados de lugar?

P – Aceitam, aceitam. Não dizem nada, está tudo bem.

E – Com que frequência faz as modificações?

P – Só para aí uma vez por mês ou de dois em dois meses, depende da (44:38), depende do que... quando, por exemplo, que é benéfico para um miúdo estar à beira de outro ou não, não é(?!), ou que um miúdo se sente mais... não se sente tão motivado para trabalhar porque tem ao lado, por alguma razão, um miúdo diferente, então eu volto a trocar e ponho noutra situação.

E – Isso é dialogado ou é uma coisa que você diz “hoje é dia de mudar e sentar ali...”?

P – Às vezes eu falo com eles “olha, vou-te mudar para ali porque acho que tu que ali não estavas assim tão bem”, mas eles dizem mesmo que não estavam, eles sentem isso.

E – Sentes a falta de espaço como impeditiva aos encaminhamentos que gostaria de fazer?

P – Como vê o espaço da sala é reduzido, às vezes até queria pôr outras coisas cá em baixo que... outros espaços. Por exemplo, eu gosto de ter um espaço para, quando é um trabalho, por exemplo, estou a fazer um trabalho de grupo, por exemplo, mesmo, sei lá, pode ser uma pintura, às vezes era interessante ter duas mesas a um canto onde os miúdos pudessem utilizar tintas, naquele espaço e fazer bem aquilo, não é?! Ou um espaço da leitura, por exemplo, acabam... ou de um jogo, podia ir para ali um ou dois, que nunca pode ser muito tempo porque eles depois começam a falar, pode ser um, por exemplo, ou quando muito deixo, ter espaços diferentes onde eles pudessem estar, mas não dá porque aqui não tem espaço para isso. As paredes são intocáveis porque o arquiteto não deixa, mas porque é que o arquiteto é para aqui chamado?! Porque ele fez é a obra, mais nada, pronto, mas isso é o que nos dizem que não podemos fazer. E eu, na altura até chegou aqui uma pessoa, pronto, ligada ao agrupamento, então eu pus lá os cartazes todos, com as letras todas, os números todos à frente porque aquilo não tem lógica nenhuma atrás o placar de corticite. É de quem não percebe nada de Educação, aliás, isso é até fazer pouco de quem está aqui a trabalhar, senão perguntava. E então, disseram “ai não pode ter isto aqui!”, digo eu assim “olha, então que venha lá o Presidente da Câmara falar comigo que eu depois explico porque é que eu tenho isto aqui” ((risos)), e continuei com isso lá.

E – E ali ficou?

P – Ninguém me disse nada. Mas às vezes também é preciso uma pessoa...

E – O professor é quem está ali todos os dias.

P – Claro, claro. Mas, e qualquer professor sabe. Então se os miúdos têm que visualizar, então as coisas não têm que estar expostas?! Têm que estar! Então como é que aprende?!

E – Há espaço próximo ao quadro de escrever, quero dizer, espaço suficiente entre as mesas da frente e o quadro?

P – Nada! Aquele quadro tem metade do tamanho que devia ter. E nem... e a qualidade com que é fabricado já nem se usa.

E – Há uma sala de aula com outro tipo de quadro.

P – Sim, mas aqui estes são todos pretos, nas salas do 1º Ciclo. E, para além de não ser um bom material, porque já está cheio de buracos, mal ou mau, aquilo, isto é ardósia, isto usava-se há cinquenta anos atrás, não é?! Não tem... devia ser muito mais comprido, mais comprido porque, como é que se põe a escrever vinte e cinco, eu tinha vinte e cinco crianças no 1º ano, vinte e cinco crianças ao mesmo tempo?! Não é ao mesmo tempo, mas tenho que ter mais vezes no quadro porque o espaço é reduzido. E quando quero escrever determinadas coisas também cabe muito pouco e seria uma forma de eles também verem melhor, se fosse mais largo. Mas, pronto, está tudo, é assim, o que eu acho é que a maior parte das coisas não estão à medida deles. Não estão, não estão, não estão feitos para eles e isto dessa forma funciona mal, porque numa escola nova não se justifica. Porque, então nesse caso, teriam de ter, naquela parte de entrada, posto um andar para pôr... não há um gabinete de coordenador, devia haver um gabinete de coordenador. Isto de sala de professores não tem nada, isto é um corredor.

E – É?

P – Aquilo é um corredor, isto não é uma sala ((risos)). [...] repare que aquilo, se for ali, as pessoas se querem tomar um chá, nem há números de cadeiras suficientes para se sentar os professores, não tem. Se quiserem trabalhar alguma coisa, estão aqui uma hora ou duas sem fazer nada, pronto, de intervalo, porque têm as AEC de interrupção. Estão ali e nem podem trabalhar porque há alguém a entrar para tirar fotocópias, é um espaço não sei de quê, é o telefone a tocar.

E – E aqui? (sala da biblioteca)

P – Aqui acaba por estar ocupada, está com o apoio educativo e uma série de coisas. Portanto, não há aqui um espaço, uma pessoa quiser fazer uma coisa diferente não existe.

E – A lógica é de que vocês podem utilizar as salas de aula, e demais espaços, sem modificá-los, é isto?

P – Não, não se pode. É assim, teria que se pedir, mas hoje em dia também não há dinheiro, não é?! Não pode, é assim...

E – A autonomia de vocês então é modificar a organização das mesas na sala, e nem tanto, porque não há espaço suficiente...

P – Muito pouco. Eu já tentei de várias maneiras e nenhuma me satisfaz. Nenhuma me satisfaz porque têm sempre todas as contras. Depois ainda há a ideia que tem que ser tudo igual, quer dizer, isto é quase a farda, a mim disseram-se que a sala devia estar em “U”. (51:49)

E – É importante conversar a respeito...

P – Por exemplo, o que me disseram a mim é que a sala devia estar em “U”. é assim, quem é que disse que uma sala com vinte e quatro ou vinte e cinco alunos deve estar em “U”?! Mentira! A sala em “U” é uma sala com poucos alunos. Isto não funciona!

E – O espaço permite que as cadeiras sejam organizadas em “U”? É possível?

P – Consigo. Mas não é o melhor sistema. Sim, sim. Mas para mim não é funcional. Não é porque, primeiro ficam todos muito juntos e dá mais, há mais ruído e depois, aí está ficam... fica tudo muito distante do quadro, muito longe e não tem... E o “U” funciona quando mais pequeno e com menos alunos. O “U” foi feito para escolas com menos alunos, salas com menos alunos e espaços maiores. Agora, se tivéssemos um quadro grande, uma sala mais comprida...

E – Quais são as rotinas diárias nas aulas? Nessas rotinas, o que é da ação do professor? O que compete ao aluno?

P – É assim, dentro da sala de aula existem regras que eles sabem, não é?! Há determinadas regras que são impostas desde o início do ano e eles próprios dizem, aliás, quando eu chamo à atenção “tu não estás a fazer bem, qual é a regra que tu não estás a cumprir?”, ele sabe ver qual é a regra que não está a cumprir.

E – Regras escritas?

P – Já escrevi, já retirei porque de vez em quando retiro as coisas. Mas muitas vezes ele para pensar melhor, no intervalo, o castigo dele é escrever essa regra que ele não cumpriu. Escreve. E depois fica registada na capa dele.

E – É uma regra do regulamento da escola? É uma regra de...

P – Não, tem a ver com a sala de aula

E – De convivência?

P – Sim, sim, sim. Tem a ver, quer dizer, elas são muito parecidas aqui entre as salas, mas depois cada professor tem as suas, conforme aquilo que acha que é mais necessário para cada sala de aula e também isto é um bocado conversado com eles antes. As regras, pronto eu tenho, pronto, acabo por ter cartazes com isso, por exemplo, eu tenho sequências de imagens, por exemplo, em cantinas, o que é o comportamento bem ou mal, quais são, o que é que se deve fazer e eles, pronto, visualizaram isso e acabam por perceber as regras, no recreio a mesma coisa. Nos diferentes espaços da escola. Como é que eles se devem comportar no recreio, como se devem comportar no corredor, nas casas de banho, na sala de aulas, na descida das escadas, subida. Eles também sabem, de uma maneira geral, não é?! Eu às vezes eu não vou buscá-los lá abaixo, nos intervalos pequenos, mas de manhã eles sabem que eu venho com eles para cima, eles sobem em fila, têm que minimamente, pronto, em silêncio, não quer dizer que uma palavrinha ou outra, mas muito vagamente, têm que vir em silêncio, não podem correr e a descida a mesma coisa. Pronto, há essas regras. Depois sabem que também têm que conservar os espaços. Eles próprios, por exemplo, se sujarem a mesa eles limpam. É, nem é preciso eu mandar. Eles limpam, se virem um papel no chão, mesmo que... às vezes cai um papel no chão, não sei, e ninguém se lembra quem é que lançou e assim “então quem é que deixou cair este papel?”, pronto, eu às vezes vejo, um miúdo levanta-se,

nem foi ele, pode nem ter sido ele, levanta-se porque acha que a sala deve estar limpa, não deve estar lixo no chão. Portanto, eles têm essa noção e são... sabem que têm que organizar os livros, ter uma determinada disposição, sabem os livros que deve estar em cima, os que devem estar em baixo.

E – Os livros ficam sempre na escola ou vão para casa?

P – Só vão para casa aqueles que eles trabalham.

E – Observo que há sempre uma pilha de livros sobre as mesas. Ficam sempre?

P – Ficam. Ou em baixo, só que é assim, em baixo não tem espaço quase nenhum. O problema é que isto não espaço para eles terem nada, não é?! Mas também é muito complicado eles andarem diariamente com as mochilas carregadas. Isso não faz sentido nenhum.

E – Então, é um ou outro que vai para casa?

P – Sim. Só levam para casa o que precisam de trabalhar nesse dia, não é?! Mais nada.

E – Entendi.

P - Seja o livro, seja um caderno.

E – Não reclamam por ter muito material sobre a classe?

P – Não, eu é que às vezes digo assim “vocês se virem ponham mais debaixo ou assim”, mas depois...

E – Observo que embaixo está cheíssimo também...

P – É, é, é. É porque eles não têm praticamente espaço, é (56:56) isto não é feito a pensar em crianças, para isso tinha que ser a tal individual escrivinha. Eu, por exemplo, tinha um sítio onde pôr os livros todos, não é?! Isso era uma escola particular ((risos)). Mas, que também, pronto, quando andei a estudar. E não sei, mas pronto, é dentro do possível, é isto que se tem de fazer.

E – As regras são as mesmas dos anos anteriores? Os próprios colegas assinalam quando alguém não as cumpre?

P – Às vezes fazem isso, dizem “está calado” ou “olha...”, é.

E – Um controlo do grupo sobre os pares.

P – É assim, eu não preciso falar muito para eles estarem... às vezes, há alturas, pronto, no final da tarde, eles estão um bocadinho mais... e às vezes eu gosto que eles falem um bocadinho, porque realmente são muitas horas. Mas de uma maneira geral, eu não tenho muito que... tirando as outras que são um bocadinho mais faladoras, mas às vezes até nem é, é elas a rirem alto ou a dizer assim uma coisa, pronto, tem a ver com o que é que estão a fazer. Mas não tenho muito que intervir nesse aspeto. Acho que no 1º ano era mais, mais porque eles

não tinham ainda interiorizado uma série de regras. Agora, acho que eu não tenho... aliás, eles, pronto, se eu marcar um trabalho, lá está, mas eles, se for um trabalho que tenham de fazer individualmente, eles trabalham em silêncio e quase que nem se ouve o que eles dizem, eles trabalham, eu até abro a sala e eles apanham ar, mas eles estão ali a trabalhar e estão concentrados no seu trabalho e a ver... trabalhar, é assim, acabar o mais rápido possível. Eles tentam acabar o mais rápido possível.

E – Quando trabalham em grupos, como é que se organizam? Têm autonomia de escolha ou o grupo é definido por ti?

P – É assim, às vezes sou eu que defino, mas o grupo... normalmente está relacionado com os que estão à beira uns dos outros.

E – Formar grupos fora daquela organização espacial...

P – É complexo porque as mesas são pesadas e cai tudo ao chão, depois caem caixas e então... e às vezes até é bom porque há miúdos com... pronto, com mais dificuldade, outros com menos e então, no fundo, aprendem uns com os outros, não é?! E então tento organizar nessa base, é mais... a não ser que, por exemplo, num lado estejam, por exemplo, três e seja preciso mais um porque normalmente faço grupos de quatro. Eles têm quatro elementos e então eles estão um bocado ali à beira, é só mudar um bocadinho a mesa e... ou então pegar nas cadeiras porque às vezes chegam ali àquela mesa, pegam nas cadeiras e fazem.

E – Em que momentos da aula eles têm autonomia de interação mais livre com os pares, e de movimentação corporal?

P – Têm em determinados momentos, entre pares, têm quando eu digo, pronto, muitas vezes eu digo “podem fazer um trabalho dois a dois”, não é?! Podem dialogar com o colega e, se calhar... a opinião de um e outro, muitas vezes para contar, por exemplo, uma história, ou... fazer determinados trabalhos. Eles, na resolução de situações problemáticas também, digo assim podem, embora baixinho, podem... alguma dúvida com o colega ou se quiserem”, pronto, se alguém achar que está a fazer melhor que o outro ou... podem conversar entre eles. Em relação a levantar, podem-se... normalmente eles levantam-se quando têm... mas noutras situações eu digo, pronto, “quem quiser levantar tem que levantar o dedo”. E vou explicar porquê, isto para não dar azo a que aqueles que... pronto, que não tenham isso tão bem interiorizado, pronto, vão ali ao cesto de papéis para dar uma volta e depois vêm... para afiar lápis, por exemplo, vão afiar e depois vêm e depois não vêm... e digo assim “como é, daqui a pouco não temos lápis”. E então é assim “vocês têm que... têm os intervalos podem afiar os lápis e quando não... têm que pedir autorização”, então eles limitam mais as idas. Porque se não, eu tenho muitos alunos e é complicado, porque vai um, (61:18), vai outro, “também vou me levantar um bocado” e então, para evitar esse sistema, eles normalmente... E depois também é assim, a afia tem um depósito que dá para afiar bastantes vezes, não precisam de ir assim. E pronto, e depois eles acabam por não ter muito o hábito de fazer essas coisas porque... ter que pedir e ir, é complicado, então o melhor é não ir.

E – Entendi.

P – Pronto, isso é uma forma de não incentivar a fazer essas coisas.

E – E como são os recreios?

P – Os recreios acho que de uma maneira geral é assim, eles hoje em dia, é o que eu digo, a nível de 3º ano, começa, pronto, penso, de uma maneira geral, e já diria que, meados do 2º ano, eu acho que o mais complexo é o 1º ano porque o professor tem que estar ali mais... Eu não sei, é assim, como eu, isto também tem a ver com o facto que eu nos intervalos estava muito assim na sala para ver se cada um, pronto, ou ajudar a descascar a fruta, ou ver se ele tomava bem o lanche, há alguns que são muito vagarosos e então eles habituaram-se a ter ali sempre um apoio, não é?! Às vezes era apertar os ténis e mais não sei o quê, habituaram-se um bocado, assim de pequeninos e depois assim “agora já têm idade para fazer isso, não é?!”. Pronto, depois tem um dia que vou lá fora uma vez ou outra, mas também não vou muitas vezes porque depois também acabo por ter necessidade de tomar um chá e há outros professores, pronto, os professores estão escalados para ir uma vez por semana para ir lá fora. E quando eu vou eles ficam todos contentes porque querem brincar comigo e querem (62:52) e depois falo com todos e tenho um grupo aqui, outro ali e depois outros estão a brincar não sei a quê e pronto. Tento saber o que é que cada um está a fazer. Mas de resto, é assim, eles gostam de ir lá para fora, mas não gostam por esse motivo, aliás, os pais foi uma das coisas que desde o 1.º ano falaram, o espaço de recreio é muito reduzido e depois se um resolve correr, ou outro, há problemas, se estão numa brincadeira também há problemas porque começam a passar por ali. Não sei se já reparou, está tudo enlameado e esses miúdos, não digo um ou outro, mas eles gostam de umas brincadeiras mais pacatas, digamos, não querem ir, está bem, não querem ir para a lama, não querem sujar ou não querem ser, pronto, sujeitos a uma queda porque vem outro a correr e os espaços são muito pequenos...

E – Tens na turma crianças que gostem dessas atividades mais intensas no recreio?

P – Pronto, se calhar, um que às vezes chega um bocadinho mais magoado e tem a ver com outros miúdos, é o “P3♂9G1”. É um miúdo que está à frente. Mas este é um miúdo que, pronto, os pais se separaram e às vezes e depois ele começa a chorar, “pois ele magoou-me”, e eu assim “e tu o que é que fizeste?”. Pronto, mas ele, esse realmente corre muito e se há qualquer coisa que um diz ele discute e por nada depois começa logo a chorar e eu assim “oh rapaz não é para chorar”.

E – É o menino que almoça em casa?

P – Sim, sim, sim. Pronto, mas não é que seja assim diariamente, não é (?!), mas é o que sobressai mais no meio dos outros porque, pronto, é raríssimo... então as meninas, não... tirando a brincadeiras que elas gostam de ir conversar para a casa de banho, que é preciso ir atrás delas... Mas isso eu acho que é um problema das miúdas ((risos)) da escola, mesmo. Elas... porque acham que é um espaço onde estão à vontade, que eu acho que está muito ligado a isso. É um espaço, que não é a sala de aula, e como tem ali várias casas de banho, então vão duas para a casa de banho e estão ali só aquele bocadinho a conversar. E vão para lá falar de coisas... Elas ainda há pouco tempo traziam muitas bonecas ((risos)), havia uma miúda ali que trazia muitas bonecas, depois eu assim “olha, as bonecas não são para trazer para a escola, são para ficar em casa a dormir”. E, pronto, e mais bonequinho, e depois, agora, já são pinturas, depois são os colares, depois...

E – Não trazem mais?

P – Não, nem tanto. Mas eram mais duas miúdas que traziam e que eu acho que tinham necessidade de trazer alguma coisa de casa e então aquilo era uma ligação um bocado com a casa, não é?! Os bonequinhos...

E – Outro dia algumas meninas do 3º ano vieram mostrar-me as suas bonecas.

P – Agora, estas são os colares, depois são as fitinhas, depois, é assim, se uma tem uma coisa, pedem às mães e depois todas têm que comprar porque depois os pais falam um bocado disso. E os rapazes é a mesma coisa, mesmo a nível de livros. Então, no ano passado, havia a mania de comprar livros sobre o Egipto porque eles queriam saber mais como era o processo de embalsamar e depois sabiam aqueles... as pirâmides, tudo lá por dentro, como é que não era, aqueles nomes todos, e eu assim “mas isto... nós não estamos no... ainda falta muito para saber isso tudo, não é preciso saber isso tudo”. E então, é assim, basta um ter, acham interessante, então também pedem aos pais porque também querem ter.

E – Em relação aos recreios, a condição climática modifica os recreios? A chuva implica o que, exatamente, no recreio da escola?

P – Ora bem, no tempo chuvoso eles não podem ir lá para fora, não é?! E então eles até nem querem sair da sala e eu também não insisto porque também prefiro que eles estejam ali à vontade porque sei que eles se portam bem.

E – Especialmente nesses dias preferem ficar em sala?

P – Sim, sim, sim. Eles vão à casa de banho.

E – É uma regra da escola permitir ou é uma decisão tua?

P – Não, é assim, a escola não quer muito isso, mas eu não concordo com isso porque se houvesse espaço, tudo bem. E acho que não tenho o direito de pôr os miúdos em perigo, quer os outros, quer estes quando não tem espaço. Porque, segundo a minha opinião, não deviam ir todos para o mesmo espaço.

E – Nesses recreios vão todos ao mesmo tempo para o Polivalente, e para a área coberta?

P – Sim, sim, isso não tem lógica nenhuma para tantos miúdos.

E – Quantas crianças são?

P – São duzentas e tal, quase trezentas, não, não faz sentido nenhum. Aí está outra coisa que não se passa aqui nesta escola, talvez também, é assim, eu faço determinadas coisas que têm a ver com a minha experiência e com outros sítios por onde tenho passado. E depois os meninos da pré tinham um intervalo meia hora mais cedo. Portanto, esses meninos... mesmo, por exemplo, na cantina eles também iam mais cedo, de maneira, provavelmente, cerca de 20 minutos, ou seja, quando os outros meninos iam, a maior parte dos meninos, eles já estavam quase a acabar. Portanto, não havia assim a interferência dos meninos pequeninos para os maiores também não magoarem, não é?! Havia uma forma de tentar evitar conflitos, as confusões... o que faz isso... E então, pronto, embora, e aí está, às vezes estou na sala e controlo, outras vezes saio um bocadinho, venho à casa de banho, aqui ou tomar um chá. Mas eles, pronto, de uma maneira geral, não tem problemas porque eles estão lá, estão lá

entretidos, às vezes estão sentados nas mesas uns com os outros e depois mostram muito o que trazem de casa, “agora tenho isto, agora é aquilo ou tenho este livro ou...”.

E – Então não reclamam por ficarem em sala de aula nos recreios em dias chuvosos?

P – Gostam.

E – Também quando não chove?

P – Mesmo quando não chove eu para conseguir que saiam todos é uma dificuldade enorme porque eles vê-se que... eles estão sempre ali “oh Professora eu ainda estou a fazer não sei quê”, eu assim “mas anda lá, anda embora”, “mas eu ainda estou aqui a acabar de comer”, depois vai buscar outra (70:43) só para estar na sala.

E – Quando vão ao pátio para as aulas de Atividades Físicas, o professor os acompanha?

P – Sim, outras vezes sou eu.

E – Deslocam-se sozinhos, por vezes?

P – Não é sempre com ele, às vezes eu também desço, sim. Não tanto, não tanto. Mas até gostaria de ser mais vezes, mas mesmo assim desço. E pronto, e nós, outra coisa que fazemos uma vez que aqui é a biblioteca não tem, pronto, tem poucos livros para eles lerem, nós vamos à EB 2,3, requisitar livros vamos com eles.

E – Uma biblioteca maior?

P – Sim, sim. De quinze em quinze dias vamos lá. Aliás, pronto, a primeira vez que lá fomos este ano, a coordenadora lá da biblioteca fez uma projeção de como é que a biblioteca funciona, que eles até podem ler livros através do computador. Tem um ficheiro de livros que eles podem consultar, têm acesso à biblioteca da escola e eles em casa podem consultar e podem selecionar, por exemplo, o livro que querem, não é (?) e depois vão lá e requisitam...

E – Bom que possam utilizar...

P – E então acho que eles gostaram porque foram, pronto, a um espaço é diferente, foram àquela biblioteca que é maior, foram à escola onde estão...

E – Sentem-se promovidos por irem a uma escola de crianças maiores?

P – É onde estão os irmãos maiores ((risos)) e acho que gostaram muito e gostam muito. E gostam muito de ler, acabam por ler muitos livros...

E – Passam na sala recreios em dias de chuva e de tempo bom.

P – Pronto, quando há sol eles vão um bocadinho mais até lá fora, não é?! Embora há sempre um ou outro que, pronto, prefere estar ali.

E – Como é a tua participação nas situações lúdicas, de jogo, de brincadeira? Seja quanto à escolha dos materiais, dos jogos, das brincadeiras, quanto às interações, aos espaços para brincar, à intervenção nos conflitos que surgem nesses momentos...

P – Eu faço isso em qualquer lado, mesmo na sala. Por exemplo, mesmo nos jogos do Plano Nacional de Leitura porque eu faço muito... eles fazem muito aquele tipo de leitura dialogada e então eles próprios ao fazer a leitura dialogada já têm muitas vezes de ler de várias maneiras, ou então ler a cantar e depois eu vejo o espaço que eles têm para fazer, não é?! E então, se houver uma parte que possa, os outros também possam participar, que possam participar com determinadas atuações, e ainda, pronto, aqui há tempos, é engraçado que um dos livros, que até nem era para o 3º ano, era do 2º ano, mas tratava-se de um pirata, era uma história muito engraçada e então as outras pessoas que estavam lá aquela população daquela ilha, não é(?!), eles todos faziam lá determinadas coisas e então toda a turma participou. Ali, pronto, eu ia lendo e cada um ia lendo a sua parte, que tinha que dialogar, mas os outros lá faziam os gestos, depois cantavam, depois faziam determinadas coisas, outras vezes imitam sons da natureza, pronto, depende...

E – E todos fazem, é isso?

P – Sim, sim. Mas naquela hora, não tenho nada preparado. É mesmo na hora, eles têm que reagir...

E – No improviso?

P – Sim. Imagine que eles até, umas saíam do mar, por exemplo, para um castelo não sei quê, então eles têm que definir logo ali onde fica o mar, qual é a posição, depois em relação aos outros, para que lado se dirigem, não estão misturados com os outros, a não ser que tenham que estar juntos, senão procuro espaços diferentes. E depois fazem... um... por exemplo, a história também de um soldado que ele era um soldado oriundo assim de uma zona bastante pobre. E ele vinha de um espaço e ele dedicava-se à agricultura, pronto, então a própria maneira de andar dele era diferente, então ele não tinha muito aquela postura de soldado, então a maneira dele falava e tudo...

E – Interpretam no improviso.

P – É engraçado porque tem ali miúdos que vivem mesmo estes papéis. E então, eles faziam mesmo aqueles gestos e depois improvisam, pronto, pegam numa esferográfica e pegam num porta-lápis, então aquilo é um objeto de acordo com aquilo que eles pretendem e transportam isso e fazem aqueles gestos, mas mesmo ali na hora. Estou, por exemplo, a ler e eles deslocam-se e fazem o que têm a fazer e depois torna-se, acho que bastante interessante porque estão todos a participar. E fazem isso, pronto, muitas vezes. Muitas vezes mesmo. Eles próprios se está, se passa algum tempo que já não fazem esse tipo de atividade “oh Professora, quando é que nós fazemos aquele teatrozinho?”. Ah, e outra coisa que eles gostam de fazer no intervalo é inventar peças de teatro. Produzir peças de teatro.

E – Sei.

P – Ou então, no outro dia, uma coisa muito engraçada, era um ladrão, e então, de repente só assim o juiz, o advogado de defesa, advogado de acusação, o réu, o polícia que o prendeu e então “oh Professora, nós temos é que organizar uma coisa no intervalo. Podemos fazer aqui

na sala”, eu assim “podem”. E então, de repente, mas o réu, ele tinha assaltado não sei quantas coisas e eu assim “mas vocês acham que ele pode num dia fazer isto tudo? E então só uma acusação? Isso aí ele tem que ir várias vezes a tribunal, que ele não pode fazer isso tudo num dia!”. Então começam depois a... mas eles têm muito isto, ou... ainda no outro dia as miúdas de etnia cigana prepararam durante o intervalo uma música e a dança e depois vieram à sala para dançarem as duas e cantarem essa música. Gostam muito de preparar coisas para depois mostrar aos outros do que são capazes.

E – O espaço não é o ideal, mas eles se organizam.

P – Sim, então eles fazem outras coisas que não têm propriamente só a ver com jogos, eles também jogam à caçadinha, jogam à macaca, jogam... aqueles jogos tradicionais que são de crianças, mas muito esta parte também da Música, do Teatro...

E – Dos jogos dramáticos.

P – Sim. De coisas engraçadas, ou então, até através de anedotas, de coisas que eles ouviram, que gostam de partilhar com a turma e alguns têm mesmo muito jeito e põem a turma toda a rir e, pronto, e os outros adoram, aplaudem e dão a opinião deles, não é?! Então eles, por exemplo, essa história do ladrão, no fundo, do réu, eles disseram que iam tentar melhorar porque realmente ele não podia ter feito isso na mesma altura. Mas é engraçado que eles... ele conseguiu invadir um espaço ocupado por militares, tirou um tanque, retirou um tanque, eles... ((risos)), uma bazuca e mais não sei o quê, eles falam em materiais...

E – A história já existia?

P – Não, foi inventada por eles. Pronto, claro que naturalmente que eles ouviram isto em qualquer lado ou... eles têm conhecimento que estas coisas existem, mas criaram uma situação para (84:29) dez minutos, pronto. Então um deles foi aquele miúdo que leu muito alto, que ele é muito engraçado a falar. E depois ele era assim... e ele por exemplo era o juiz, pronto, havia o juiz, havia o advogado, um deles era o polícia que tinha apanhado...

E – Essa atividade era só com os rapazes?

P – Esta aqui era só rapazes, mas às vezes é rapazes e raparigas. Porque aqui, pronto, já era um processo mais militar, tinha sido um assalto e aquilo é tipo assim...

E – Quando há conflitos, “P”, ou comportamentos agressivos como intervém?

P – Eu ouço um, ouço outro, não é?! Às vezes não chega porque... pronto, às vezes, se calhar, o que acontece é tão rápido que eles depois perdem um bocado a noção de determinadas coisas, não é (?!), todo o contexto. Então, às vezes, há um ou outro que eu peço para quem é que estava à beira para dizer como é que foi.

E – Para quem observa?

P – Exatamente. Para ver o que é que se viu, que parte é que viu, porque às vezes há introdução de outros miúdos que nem estão ali, doutras turmas ou assim. Pronto, isso às vezes vem de uma série, há uma sequência, não é?! Pronto, e depois é assim, eu tento “vocês têm

que ser amigos, e “o que é que vos fez mal?” ou... depois eles dão um abraço, tentam ser amigos e desculpar-se um ao outro e, pronto, não voltar a acontecer.

E – Sobre a permissão para brincar, para jogar, é uma moeda de troca nas tuas relações com as crianças? Por exemplo: “se não se portarem bem não vão para o recreio” ou “não dou tempo para os jogos”.

P – Ah, eu digo assim... muito pouco, isso raramente, o que eu digo é assim “vamos lá acabar o trabalho que está quase a tocar”, “oh Professora não diga que está quase a tocar senão vai tocar mesmo!”. eles não querem que toque quando é para acabar o trabalho.

E – [...] dizem que não querem ir ao recreio?! Acontece de não irem mesmo, se não se portarem bem?

P – Sim, uma vez ou outra, mas muito raro, muito raro. É muito raro porque basta eu dizer... é assim, isto acontece, por exemplo, se vem de repente vem o encarregado de educação, ou eu tenho de sair cá para fora por qualquer coisa, depois eles começam a falar mais um bocadinho, eu digo assim “pronto, portaram-se mal, agora não vão ter intervalo”. Mas depois eu, sei lá, trabalho mais cinco minutos, sei lá, a seguir eles têm intervalo na mesma porque eu estando à beira deles, eles portam-se bem.

E – Há prémios, por exemplo, dar um tempo para brincar em sala de aula porque se portaram bem?

P – De prémio, sim, existe... para eles fazerem outras coisas.

E – Outras coisas como?

P – Por exemplo, eu fazia muito isso, às vezes... agora não tanto porque não tenho este espaço aqui, mas íamos, por exemplo, para aquela parte do... aquela parte em pedra, onde tem a varanda, “pronto, e agora vamos sentar aqui um bocadinho” e às vezes eles, por exemplo, faziam uma corrida de um espaço ao outro, “pronto, agora, hoje está muito calor, agora vamos parar um bocadinho e vamos um bocadinho lá para fora” e eles felizes da vida. Então iam, corriam para um lado e para o outro, outros estavam sentados, outros... pronto, ou eu lia ali uma história e eles representavam e os outros viam. Às vezes fazemos um bocado isso, ou então, conversamos, eles gostam muito é, sobretudo, de conversar.

E – O que é que funciona, o que é eficaz para um melhor entendimento com as crianças?

P – Eu acho que o que funciona é falar ((risos)), acho que no fundo... como é que eu hei-de explicar?! Como é que isto se explica?! Eu acho que tem muito a ver com a maneira como se lida com as crianças, percebê-los, não é?! Claro, não é dizer “ámen”, mas se souber explicar, que uma criança entenda as coisas, eu acho que ela colabora em tudo e gosta. Eu acho que, sobretudo eles... e tenho falado com vários alunos, pronto, eu não sou uma pessoa extremamente rigorosa na sala de aula, mas também gosto que se eu disser que é assim, é assim e ponto, não é?! Que é um momento de silêncio, é um momento de silêncio, vamos trabalhar isto, vamos trabalhar isto e acabou. Pronto, acho que eles respeitam muito isso e ficam contentes porque assim seja. Porque quando eles estão a trabalhar eles gostam de estarem a trabalhar mesmo, não gostam de ser interrompidos. Por exemplo, ou que venham muitas pessoas à sala porque estão sempre a entrar na sala e isto e aquilo, eles acham que isso

que não está bem ou assim. E eles aceitam facilmente aquilo que eu digo por que eles também têm momentos em que estão à vontade. E então eles sabem que há momentos onde podem estar à vontade e sabem que há momentos que é preciso trabalhar. E então, por exemplo, eu estou a pôr uma questão, “bem, isto tem algum tempo, temos que ter cuidado porque é assim, nós não temos o dia todo, não temos a tarde toda, então vamos trabalhar isto”, e eles aceitam isso mesmo muito bem. E quando eles têm, por exemplo, Estudo do Meio, quando eu falar qualquer tema eles têm sempre, e se eu disser assim “olhem vocês se quiserem pesquisar alguma coisa”, no dia seguinte já vem não sei quantas páginas, tudo da internet, que puseram o pai e a mãe e mais não sei quem, a família colabora muito de uma maneira geral. E então trazem coisas interessantíssimas. Nem imagina, aqui há tempos, para falarmos de alimentos de vários países, da língua, de tradições, até, que fossem ligadas à cultura, todas essas coisas, eles trouxeram de vários países. E depois foi muito interessante porque todos tiveram que preencher a mesma ficha de Estudo do Meio, mas cada um, eu pedi para grupos de dois ou três trabalharem um país, vários grupos. E então, cada um ia lendo os seus apontamentos, um tinha mais uma informação, outro tinha mais uma imagem, outro tinha uma informação e tudo isto eu fiz um esquema no quadro. Então, depois a partir dali, é assim, todos aproveitaram o que cada grupo fez, quer dizer, trabalharam todos em conjunto. Em vez de termos todos que fazer, pesquisar sobre vários países, não. Um grupo pesquisou sobre um, outro outro, outro outro. Então estivemos ali a ouvir porque depois eles iam lendo, outras vezes ia eu ajudar um bocadinho porque aquilo tinha muita informação. Mas eles selecionaram, realmente se haviam um prato típico daquele país, a língua ou línguas utilizadas, que tipo de música e outros hábitos, não é?! De acordo com o que pedia no livro e depois até falamos de outras coisas. E é interessante porque uns tinham umas coisas e outros tinham mais uns pormenores, outros tinham outros e foi-se acrescentando e é engraçado porque... mesmo o tipo de dança, como é que se chamam as danças. Tenho uma menina que veio, o pai é brasileiro, então ela tinha toda essa informação do Brasil e pronto, e ali... outros tinham menos, outros tinham diferente. E, pronto, eles gostam muito de... e estão muito atentos uns aos outros, a ver o que é que ouvem, o que é que os outros dizem e eu acho que isto é interessante porque, para além de ter muito mais informação, porque se for só eu a falar nem tem tanto interesse porque eles...

E – Tem algum dos seus alunos que a família não ajude e que não consiga produzir informação ou uma pesquisa consistente, e depois fique um pouco alheio ao processo, que fique um pouco de fora?

P – Sim, mas há poucos, há poucos. Há ali o “P♂9” que também não traz, é a “D♀9”, pronto a miúda de etnia cigana já nem computador tem, nem sabe onde é que tem, mas acabam depois, eles depois juntam-se e partilham e voltam na mesma a escrever...

E – Em algum momento essas crianças são integradas nas atividades?

P – Sim, sim, sim. Pronto, não trazem, mas à partida também não se vai penalizar os miúdos por causa disso, mas vão ouvindo.

E – São excluídos pelos colegas em função disso?

P – Não, não. E mesmo, por exemplo, quando há um trabalho de grupo há trabalhos que, para além da pesquisa, há outro trabalho que é escrito por eles, há... porque eu não quero só desenho de computador, eles também fazem os próprios desenhos, a maneira como apresentam os títulos também tem que ser feito por eles, não é?! Então há trabalhos que são

feitos, portanto, os meninos que não podem pesquisar podem fazer os outros trabalhos, depois, por exemplo, há outra coisa que eles têm que fazer, é selecionar o importante e, antes de colar, tem que selecionar os passos. Então tem que fazer os recortes, nunca poderão ser coisas muito grandes, nem muito pequeninas, senão não se veem, e eles têm a noção disso, portanto...

E – Fazem-no aqui ou fora da escola?

P – Fazem aqui. Só que primeiro põem por cima o espaço, têm que ver, têm que pôr títulos, portanto, é o que eu digo, o trabalho de grupo tem que... tem que ser muito por etapas e não têm que pensar que é o primeiro ano porque isto ((risos)), não, nem pensar. Não, nada disso, não... trabalhos do primeiro ano são coisas muito lineares, não tem nada a ver com isto. Isto já é um trabalho que exige a seleção de determinados passos específicos para uma determinada informação. Então vamos, “esta informação aqui é muito grande? Aquele menino tem a mesma informação, mas um bocadinho mais pequena? Fica melhor aqui? Cobre melhor este espaço?”, portanto, eles têm que aprender a organizar de acordo com os passos e com aquilo que pretendem. E isto é um estudo que vai... mas muito... e acho que é um trabalho que eles vão vendo. Então um grupo faz de uma maneira e faz... e depois eles próprios analisam porque isso depois fica exposto durante um tempo. E eles são capazes de analisar “olha, este trabalho está bem assim, mas poderia melhorar neste aspeto, aquele, aquele”, poderia melhorar, não é que está mal. O que é que poderia melhorar para a próxima vez. Podia ser diferente. Pronto, e acho que isto eles aprendem muito uns com os outros. Não sei, eu às vezes, pronto, há pessoas que podem pensar que isto é uma perda de tempo, eu acho que não, é... são estratégias que eles vão utilizar ao longo da vida. E se não forem agora, lentamente aprendidas...

E – Buscas um processo participativo...

P – Aliás, eu digo que, por exemplo, os problemas “vocês estão a ver, os problemas que vocês estão a aprender na escola a resolver vão vos ajudar na vida prática do dia a dia”. Por exemplo, às vezes, quer a caderneta ou determinados impressos que vão para casa, eu ponho-os a ler. Digo assim “reparem, este espaço aqui e aqui vocês têm que ler tudo”, “o que é que têm que colocar aqui?”, “vocês sabem que há adultos que não sabem preencher um impresso?” e eles “oh Professora!”, “é verdade! Sabem porquê? Porque não aprenderam a ler, a selecionar o que é importante, a ler tudo”. Então eles veem, muitas vezes, por exemplo, há um quadrado para o “sim” e para o “não”, se não lerem tudo atrás não sabem qual é o quadrado ((risos)) que corresponde ao “sim” e ao “não”.

E – Os pais têm boa escolaridade?

P – Sim, de uma maneira geral, têm.

E – Que medidas disciplinares adotas, “P”, em quais situações?

P – ((risos)) É assim, muito grave, muito grave acho que nunca tive. Não... ((risos)) Não, é assim, eu... como é que hei-de dizer (?!), pronto, falo às vezes com os pais, em determinadas situações, mando recados quando é por sistema determinados comportamentos, por exemplo, não fazem o trabalho de casa uma vez ou duas seguidas. Uma vez, por acaso, pronto, mas eu tenho ali um registo onde, em cada dia se fizeram ou não, se está completo ou não, fica ali. Então mando o registo para casa. Em relação a comportamentos que fazem determinadas

coisas, eu tento dialogar com eles, às vezes falo com o pai e a mãe, pronto, “ele está se a portar mal nisto ou está a ser mais traquina no recreio”, mas não sou muito de dizer diariamente um registo para casa, porque ele fez isto, porque isto, isto, isto. Porque eu acho que isso, primeira situação, foi uma coisa passada na escola, então eu acho que é o professor que tem que resolver, embora algumas vezes deva dar conhecimento aos pais, principalmente se as coisas forem graves, não é?! No dia a dia não utilizo muito esse sistema, não quer dizer que mais tarde... mas não estou constantemente a chamar o pai à escola ou por caderneta porque se eu mando um recado escrito por caderneta aquilo pode ser lido de várias maneiras e o pai não esteve aqui, nem a mãe e depois chega o miúdo conta não sei de que maneira. E então, isto muitas vezes os pais nem têm tempo para vir à escola e é capaz de se gerar um conflito onde ele não existe. Então, normalmente o que se passa aqui na escola, eu tento dialogar com os miúdos que participaram na situação e tem que ser resolvido aqui e falo depois, pontualmente, ou numa reunião ou quando vier cá o encarregado de educação. Mas não falo naquela altura porque eu acho que o problema foi resolvido, é um problema da escola, é um problema do espaço escolar. Não vamos falar, claro que quando aqui há situações graves que possam ir para o hospital ou... pronto, ou situações mais... pronto, mais complexas, só se for... de resto, e mesmo quando se chama a atenção na sala de aulas, os miúdos são educados, nunca tive um miúdo que me respondesse mal, dissesse disparates, não. Mas isso, olhe, ou eu tenho sorte ou ((risos)), por acaso nunca tive nenhuma situação assim de miúdos atrevidos, a falarem de determinada maneira, não, nunca tive. Não. E eu acho que também, não sei se terá isso influência, mas parto do princípio que, é assim, eu sou, pronto, eu no princípio não sou muito simpática... sou, falo assim naturalmente, mas depois começo, pronto a abrir um bocadinho e digo assim “mas agora parou!” e eles sabem que parou. E há uma coisa que eu lhes digo, “olhem, é assim, aqui na sala de aula, quem impõe as regras, as regras, é assim, são para cumprir. Eu cumprio as minhas regras, vocês as suas”. E é assim, isto tem de ser feito desta maneira, não há outra. E é assim, eu não aceito faltas de educação, a ninguém! Isso eu não aceito, “portanto, se vocês forem atrevidos, mal-educados, eu não aceito isso”, “e não me interessa...”, digo assim, “eu não me interessa se os vossos pais vos permitem determinados comportamentos, eu aqui não permito. Aqui a escola é assim, é assim que funciona”. Então, acho que eles levam uma base desde o princípio que sabem até onde é que podem ir porque eu não, há determinadas coisas que eu não admito. E aí eles (101:09) bem, o melhor então, se calhar é não ir muito por aí. Não ir muito por aí. E, por exemplo, há miúdos às vezes têm um bocado a tendência de jogar com a casa e com a escola. Então eu digo-lhes assim “muito bem, se vocês forem contar mentiras para casa, sabem o que é que eu faço? Chamo os vossos pais, vêm aqui à sala de aulas e eu ponho-vos aqui em questão na sala de aula e depois os vossos colegas vão falar do que é que se passou e sabem quem é que vai ficar mal?”, e eles... “sabem quem é que vai ficar mal?” e eles já nem tentam muito ir por aí. Aliás, uma altura, uma miúda de etnia cigana, pronto, mas os ciganos têm um bocadinho mais de tendência para não contar a verdade... E eu disse... e depois... exato, e a mãe veio “porque a minha filha...”, já não sei, pronto, já passou há muito tempo, já nem sei a que propósito, “olhe, isso não foi nada assim, mas se a senhora quiser, a senhora com a sua filha e vamos confrontar com a turma e depois vamos ver o que é que se passou”, “ai não vale a pena, não vale a pena” ((risos)). Pois, ela já sabe, ela estava a defender a filha ((risos)).

E – Sim...

P – Ela sabia que não era verdade. E já tenho feito isso, pronto, isso acontece muito a nível, às vezes, de 1º ano, depois já não. Depois já não porque os miúdos já interiorizaram uma série de coisas, já sabem que não pode ser. Mas era uma altura também, uma miudinha, numa... que os pais têm muita tendência assim, chegam à escola “a minha filha disse-me que isto

aconteceu à minha filha” ((risos)). Eu lembro-me de uma escola... que depois as coisas, é assim, pronto é preciso depois saber lidar com estas situações, eu lido à minha maneira. Mas, eu lembro-me de uma mãe que chegou à escola “porque a minha filha, um miúdo fez não sei quê, não sei que mais, bateu à minha filha, não sei o quê”, eu assim, “olhe, eu vou ver o que se passou, eu não tenho conhecimento disso, mas vou ver o que se passou”, e ela “porque isto não pode ser”. Pronto, vinha assim, em defesa da filha, eu depois, no dia seguinte chamei-a lá, digo assim “olhe, a senhora contou, pronto, a sua filha contou-lhe o que aconteceu, a senhora sabe o que é que esta menina fez antes ao miúdo?”, “ai não sei”, “pois, mas devia-lhe ter perguntado porque, olhe, ela fez isto assim, assim, assim”, “ai fez?”, “fez, mas se quiser pode vir aqui à sala que vamos pôr a situação, o menino vai contar o que se passou, os meninos que viram, a mesma coisa e a sua filha vai ter que contar realmente o que é que aconteceu”, “oh, não vale a pena” ((risos)). Eu apanho-os logo, “não vale a pena”, “pronto, esteja à vontade”, mas então...

E – Percebes como uma tendência dos pais?

P – Sim, sim. Isso é, porque depois os miúdos depois aprendem a jogar com a escola. E eu falo muito com eles “olhem, vocês tenham muito cuidado. Quando forem falar em casa, falem a parte que vocês fizeram, não é o que receberam!”.

E – Contar a situação toda.

P – É. A que fizeram de mal, não é?! “Contem isso porque senão os vossos pais depois vêm aqui...”. Aliás, eu digo assim nas reuniões “olhe, quando houver, quando vocês acharem que, pronto, os vossos filhos chegarem a casa e contam qualquer coisa, situação que se passou na escola, vocês vêm falar com a professora porque se eu não souber o que aconteceu, eu vou procurar saber. E depois informo-vos e vamos procurar resolver a situação”. E vamos resolver a situação. E é assim que eu digo na reunião de pais, portanto, eles já sabem, à partida, e digo logo, “é assim, há uma coisa que eu não aceito na sala de aulas, é falta de educação”, “um aluno que se dirija ao professor de determinada maneira, que fale de determinada maneira ou tenha determinados gestos, isso eu não aceito. Não aceito de ninguém”, e eles, à partida, se não sabem, ficam a saber ((risos)).

E – Já falaste um pouco isto, mas em síntese, qual é o teu estilo de trabalho educativo com as crianças?

P – Sei lá, eu acho que é sentir um bocado como ser criança, não é?! Acho que por um lado, mas por outro lado, o que é melhor para ele eu acho que é aquilo que eu entendo que seja. Não só em termos cognitivos, não é(?!), de conhecimento, mas também uma interação entre eles e acho que o respeito pelos adultos. Toda uma série de coisas. Eu acho que é, no fundo, ensinar o que é o dia a dia deles, a melhor forma de viverem sem... e de uma forma saudável, digamos, e o melhor... respeitar os outros, mas também respeitar-se a si próprios, também saber o lugar que ocupam na sociedade e de que forma podem intervir, mas também de uma maneira construtiva e não “ámen, ámen, ámen”, não é nesse sentido, ou aquela crítica que não diz nada. Porque quando eles criticam ou não concordam com alguma coisa eu pergunto por quê, mas desde pequeninos, pergunto muito porquê, “porque é que não concordas?” ou “porque é que concordas?”, “só porque sim?”, ou “só porque o colega disse?”, e às vezes é engraçado que eles dizem “oh Professora, mas tantos porquês, eu já não sei como explicar!” ((risos)), “eu já não sei como explicar”. O problema é que eles vão para casa também

perguntar aos pais “e porquê? E porquê? E porquê?”. Agora, é assim, pronto, eu no fundo gosto de lidar com crianças, não é (?!), isso gosto.

E – Tens quantos anos de trabalho em sala de aula?

P – Trinta e três. ((risos))

E – Uma experiência e tanto...

P – E sobretudo, é assim, eu não gosto, acho que há coisas que tem que haver uma rotina, mas eu não gosto muito de rotinas ((risos)), aquilo que eu puder não ser rotina. Então, eu por exemplo não utilizo muito, não sou aquele tipo de professores de utilizar trabalhos de há três ou quatro anos, tirar aquelas fotocópias, fazer a mesma coisa ou ir ao computador fazer o mesmo. Eu tenho sempre de mudar alguma coisa, nunca faço igual. Tem que ser sempre diferente e mais...

E – Trinta e três anos!

P – ((risos)) É, e mais adaptado àquilo que eu acho no momento e, sobretudo, embora prepare as aulas, pronto, faça uns esquemas, umas coisas, mas eu acho que há muito daquele momento. Oriento muito as aulas de acordo com o momento. Lembro-me de aqui há uns anos atrás, quê (?!), para aí há dez, quinze anos, se calhar, chegou lá um inspetor à escola e, pela primeira vez, normalmente a inspetora ia um dia ou dois, nessa escola foi uma semana. E para cúmulo só estávamos duas professoras a trabalhar, porque três... eram três ou quatro

E – Meia semana para cada uma.

P – Pois, três ou quatro foram para formação e naquela altura podia-se ir no tempo letivo, no tempo de aulas, hoje em dia já não, já não nos dispensam para isso, mas naquela altura sim. Eu lembro-me que foi a seguir à Páscoa, logo no primeiro dia de aulas a seguir à Páscoa. Claro que tínhamos de ter as fichas de avaliação, toda aquela trapalhada que eu não gosto nada, pronto, ele então chegou à minha sala “bem, vou começar por aqui”, o dia todo lá. E então, eu tinha, tinha quê (?!), tinha 1º, não, tinha 2º e 3º ano.

E – Numa sala?

P – Numa sala, o que é muito complicado. 2º e 3º ano, se eu disser... aí, não, 1º e 2º na verdade, tinha 1º e 2º e tinha uma menina que nem estava no 1º nem no 2º, porque tinha feito o 1º ano no ano anterior, mas ela ainda nem conhecia as letras. E aqui, pronto, eu já recebi alunos do Brasil, mas aqui o programa é muito mais avançado do que, pelo menos, dos alunos que eu tenho recebido do Brasil, no 1º ano dá-se muita matéria. E então, e é assim, pronto, se fosse o meu primeiro ou segundo ano de trabalho, eu se calhar tinha assim um medo e não sabia o que estava a dizer, ele chegou lá, diz assim “olhe quero ver as planificações”, digo assim “olhe, senhor inspetor, olhe, planificações, tenho aqui um livro, mas eu não estou para o fotocopiar e pôr ali na parede que isso não me diz nada, consulto. Agora, tenho aqui, não é planificação, é um sumário do que eu faço para cada situação. Faço este sumário para aqui, tenho um esquema das aulas que vou fazer para o 1º ano e um sumário para o 2º, que eu trabalho neste dia” e diz assim o inspetor “mas é isso mesmo que se quer, para que é que a senhora ia pôr isso tudo aí espalhado e não sei o quê?!” e eu disse assim “olha, este inspetor é dos meus!” ((risos)), pronto. E ele... porque eu antes que ele começasse a criticar disse logo,

“olhe, eu faço assim porque eu não estou para tirar fotocópias de um livro e chegar ali e pôr na parede, isso não me interessa. Que trabalho é esse?! Isso não me diz nada!”. E então depois ele começou a ver, esteve a ver os cadernos, esteve a ver-me dar aula porque eu tinha que estar num lado e noutro, tinha... ir a correr para um lado, pô-los a trabalhar, ir a correr para o outro... E depois estava... “olhe, senhor inspetor, eu tenho esta miúda que eu nunca estou à beira dela, que ela não está num lado nem está no outro, mas eu, de vez em quando arranjo um minutinho para estar um bocadinho com ela aqui à beira”. Ela estava lá na secretária à minha beira, mas eu nunca estava na secretária, não é(!) Pronto, e ele achou tudo bem. Mas eu pensei, quando eu disse aquilo, digo assim “olhe, eu faço aqui um sumário, um registo do que é que eu faço cada dia e, pronto, e agora trabalho mediante isto. Agora, não me ponho aqui a fazer coisas muito floreadas porque isto, eu tenho é que trabalhar”. E ele achou...

E – Tens autonomia para planear?

P – Não, eu faço, é assim, faço, faço um... temos que fazer, é assim, nós recebemos do... isto é feito por anos, em termos de agrupamento, agora é feito. Por cada ano há uma planificação que é feita por período e depois mensal, eu sei o que tenho de trabalhar naquele mês. E depois...

E – [...] conteúdos programáticos?

P – Sim, sim, são conteúdos. Pronto, e depois, eu de acordo com isso e os livros que tenho, eu vejo o que é que faço, se trabalho no livro ou se tiro uma fotocópia...

E – É preciso formalizar, registar?

P – Tem, tem o sumário. Há um sumário diário.

E – Que são os tópicos?

P – Sim, ou o que é que eu faço. O que é que eu faço na área de Língua Portuguesa, o que é que eu faço na área da Matemática, se é matéria nova, se é o que eu estou a dar, pronto, não dá assim para registar muita coisa, mas... Mas é assim, mas eu nunca fiz aquilo muito comprido porque é assim, eu podia estar a escrever aquilo, não me diz nada, aquilo não me diz nada, eu leio aquilo que tenho que fazer, mas depois disso a minha preocupação é pesquisar trabalho para os pôr a trabalhar, não é... o meu trabalho não é esse. E, por sorte, também nunca tive nenhum inspetor que dissesse que queria aquilo todo assim, “oh senhor inspetor, olhe para isso...”.

E – A inspeção se mantém?

P – Existe a inspeção, mas noutros moldes. Agora já não vem à escola, nós apresentamos... Porque agora isto é tudo por suporte informático, não é?! Nós temos o projeto curricular de turma, que é tudo a nível informático, depois temos algumas coisas em suporte de papel, que nós tiramos cópias, mas... e pomos numa capa para, pronto, tem a ver com o que se faz na turma, pronto, o projeto em si.

E – Fica tudo documentado?

P – Sim, sim, sim. Isto é tudo...

E – Há outros controlos, outros mecanismos, então?

P – Sim, sim. E depois, no final de cada período há, eu faço uma ata, uma ata de turma onde registo, pronto, se foi trabalhado tudo, o que é que foi trabalhado, o que é que eu fiz em termos de projetos, o que é que fiz de diferente, registo tudo e o aproveitamento dos alunos. Pronto, de uma maneira geral, como é que a turma se comporta, casos, a falar pela negativa, por exemplo miúdos que têm dificuldades ou que tipo de apoios tem, ou, pronto, situar os alunos, não é?! Claro que depois existem umas grelhas que vão para uma plataforma com as notas de cada disciplina, não é?! Pronto, aquilo ali assim é tudo em suporte informático, mas vai tudo para o agrupamento e pronto. Quanto ao resto eu nunca fiz esse tipo de coisas de muito floreado porque isso não me diz nada. E por acaso, também nunca tive ninguém que me dissesse assim “não é assim”. Oh, senão eu também tenho resposta a dar. Eu assim “olhe, mas se quiser...”, senão perguntava “olhe, diga-me como é que se faz melhor”. Até hoje não veio ninguém ((risos)).

E – O sistema é burocrático?!

P – Muito, muito.

E – Tenho uma pergunta específica em relação à cantina: os alunos comentam como é o horário de almoço, se queixam, gostam de almoçar aqui?

P – Alguns não gostam, não. Eu penso, é assim, eu não sou muito a favor da forma como está organizada a cantina porque já trabalhei em escolas com melhor organização. A cantina tem um problema é que não foi preparada para um sistema de *self-service* que é o que o ideal, não é (?!), onde há muitos alunos e o espaço é reduzido, os alunos acabam por demorar muito tempo lá dentro, o que cria muita confusão, muito barulho, problemas, que eles depois magoam-se e os outros estão muito tempo à espera. Porque, ao contrário do que se pensou, um miúdo do 1º ano pode perfeitamente pegar num tabuleiro e ter uma tigela da sopa, o prato, ele pode com isso, exato. Se o percurso fosse, pronto, onde eu estive, eles tinham o espaço do tabuleiro, onde ele o tabuleiro, com a toalha, punha o guardanapo, punha o pão, tudo, pronto, em espaços que ele tinha acesso. Depois o tabuleiro (116:50), estava, pronto, a cozinheira do outro lado, colocava-lhe o prato e a sopa, havia um espaço onde tinha a fruta ou outra sobremesa, ele retirava, colocava ali, ia para o lugar. Isto, assim, todos os miúdos rotativamente e não tinha problemas, era mais rápido, também não havia tanto ruído como aqui, que eu ouço dizer, é assim eu não estou lá, que é um bocado ruído e muitas crianças, às vezes, preferem ir a casa, alguns pais que têm possibilidades, levam-nos a casa porque isto faz com que ao estar muito tempo ali fechados também, e sem... à espera de comida...

E – O horário do almoço corresponde a um momento de stress para as crianças?

P – Quer dizer, acaba por não ser um bom momento. E há miúdos, os miúdos mais sensíveis não gostam de comer aqui na cantina.

E – As funcionárias da cantina queixam-se dos teus alunos?

P – Agora não, no 1º ano era um ou outro, mas não muito.

E – Não?!

P – Não, não, não se queixaram. Aliás, também é assim, quando uma altura que se queixaram, eu assim “olhe, vai-me desculpar, mas eu não faço parte da gestão da cantina”, não é?! Só me faltava essa. Eu sou professora, não faço parte da gestão da cantina, agora só me faltava limpar o chão da sala. Que já fiz isso ((risos)), mas agora não faria.

E – Pois...

P – Não, é que é tudo o professor, isto é tudo o professor... E depois não há o devido respeito porque fazemos tudo, não é?!

E – Em relação às crianças, quais sugere para os grupos focais: a pensar em perfis de comportamentos mais violentos, com perfil de vítimas...

P – Pronto, nesse caso, são mais são P1♂8G1; “P3♂9G1”... O outro. Esse é que anda sempre magoado porque é não sei quem foi a correr e tropeçou e depois mais não sei o quê. [...] Porque é assim, eu também nunca assisti a nada, não é (?!), nunca assisti a nada.

E – Identificas alguma criança com o perfil de vítima?

P – É, às vezes ele também se faz de vítima... O “P3♂9G1”, sim, o “P3♂9G1”, muitas vezes... Porque o atacaram, porque fizeram e depois chora e depois... sim. Mas ultimamente até nem tem sido muito, eu acho... isto era mais, era mais no 2º ano e no início do ano letivo, agora também é muito raro, pronto.

E – E como observador, quem você...

P – Pronto, o “M♂9”, o “M♂9”, também às vezes, pronto, aí está...

E – Como vítima?

P – Às vezes vítima, outras vezes ataca porque ele diz que são os outros depois ele diz que tem que fazer alguma coisa, é as duas coisas. Mas porque o pai e a mãe dizem que ele tem que se defender. Há uma miúda que também, às vezes, era a “P6♀9G1”...

E – Seria?...

P – É. Às vezes ela é um bocado de desobedecer a determinadas coisas, ou por exemplo, não pode ir para aquela árvore e ela começar a trepar uma árvore ou depois magoar-se e depois dizer para casa... que ela era um dos miúdos que ia dizer... ah, e houve uma altura, foi-se queixar que um miúdo a empurrou para a casa de banho, mas acontece é que ela foi, empurrou-o primeiro para a casa de banho dele e depois ele veio fez igual, mas ela não contou em casa. E depois, pronto, e esta miúda, a mãe também é brasileira e o pai também não é português, mas é uma miúda que não fala muito a verdade, então, depois o pai veio cá e...

E – Ela está junto ao grupo de crianças com dificuldades?

P – Também é daquele grupo. Ela até a falar, pronto, tem um bocadinho de dificuldade a pronunciar as palavras, é assim [características].

E – Há uma criança “P4♂8G1”... situa-se em alguns desses três perfis?

P – Pronto, este é um miúdo... é assim, ele veio de outra escola, ele veio para aqui porque está a (familiar) aqui perto. Agora, é um miúdo que, dorme a maior parte das vezes com a (...)... Muito, está muito com ele e está na casa dela e algumas vezes dorme com os pais. Os pais têm outro miúdo mais pequeno, mas muito mais ativo. Este miúdo é um miúdo extremamente educado, mas muito pacato. Ainda por cima a mãe levou-o ao pediatra, disse que ele que era hiperativo ou então (126:38) se mexia muito, o pediatra receitou e ele então, paz de alma, digo assim “oh ‘A’ como é que...”, depois fui à mãe, “ah, mas é que aqueles comprimidos”...

E – Faz uso da medicação?

P – “Porque eu pedi ao pediatra porque ele em casa não parava um segundo com o irmão” e eu disse à (...) “olha, isto não pode ser, então o miúdo quase que não se mexe, a dar...”, mas o pediatra também não as pensa, não é (?!), a dar um medicamento destes! Ele de manhã quase, “oh “P4♂8G1”, então?”...

E – Ainda usa medicação?

P – Ele às vezes diz que sim, outras diz que não, olhe não sei quem é que fala a verdade. Agora, é assim, ele muitas vezes não ia para o intervalo porque ia para a beira da (...). Depois eu disse à mãe “olhe...”, eu lembro-me que o ano passado houve aqui uma maratona na escola, uma corrida e a (...) não queria que ele participasse e ele também não queria participar e eu disse, chegou ao dia e eu disse “oh “P4♂8G1”..., tu tens de participar como os outros todos, vamos lá correr” e ele lá foi. Depois a (...) não quer que ele coma na cantina e eu assim “de vez em quando fazia bem ele ir interagir com os outros”. Portanto, há aqui, eu tentei dar a volta a certas coisas, mas também não posso...

E – Está além do teu alcance?

P – Pois, e o que é um miúdo que vive muito com adultos e não vive com crianças, quer dizer, acaba por não conviver. E depois, com isto tudo, foi o que eu disse, eu no final do ano disse à mãe “olhe, eu não sei, não tenho nada a ver, nem nada a ver contra a sua mãe, aliás, sou amiga dela, mas eu acho que devia pensar que se calhar alguns comportamentos do seu filho seria melhor mudar aqui. Porque ele é uma criança e ele precisa de correr, precisa de estar um bocado no recreio, pronto, vejam a melhor maneira para ver se ele começa a interagir com os outros miúdos”. Porque ele no início... e depois vai com a (...) almoçar, nunca almoçou aqui ou almoçou duas ou três vezes depois de eu ter dito não sei quantas vezes, não ia para o recreio com os outros miúdos e depois levava...

E – Observei uma situação em que estava na fila para o baloiço. Os colegas foram passando à frente, ele chorou e não foi ao baloiço. Era maior, poderia ter-se imposto de uma forma ou de outra, entretanto perdeu a vez e continuou lá.

P – Porque eu disse à (...) mesmo assim “porque era bom ele comer de vez em quando na cantina”, porque se ele se tem integrado desde o... não é que ele na sala esteja mal, mas, depois é assim, é o género, é um miúdo que podia ser melhor aluno, e já foi, mas neste momento desceu. Porque ele se está à beira de um bom aluno está sempre a copiar e depois eles não acham piada nenhuma a isso, não é?! Depois os trabalhos de casa não vêm como

deveriam vir, atendendo a que... eu já disse à mãe “olhe, tem que haver alguém que o ajude porque ele desceu de satisfaz bastante”, ele tem, apresenta, mas depois, a nível de operatório, de composições é um satisfaz assim, fraquinho, digo assim “ele desceu, tem que haver aqui alguém que se responsabilize em casa para ele trabalhar”. Porque ele, ele dá-me a ideia que continua a tomar porque ele está assim, às vezes ali... assim... e eu disse à mãe quando veio aqui “olhe, tenho que o levar ao médico para lhe dar qualquer para ver se lhe dá energia”.

E – Recebes parecer dos profissionais de saúde que atendem as crianças?

P – Às vezes sim, mas este não. Mas eu até nem acredito. Às vezes foi mas é à Farmácia, sabe?! Eu nem acredito que tenha sido. Porque isto aqui... já apanhei aqui muitas vezes aquela verdade que não é a verdade.

E – É uma criança solitária?

P – Não, ele tem miúdos com quem brinca e às vezes... o que às vezes ia com esses miúdos para a sala também da (...). Por exemplo, um ou dois. E depois, mas o que acontece, eu não estou, não é questão de discriminação, nem para lá caminha, não é isso. O que acontece é que a sala da (...) tem miúdos com um nível muito baixo de escolaridade, não é?! São os tais miúdos de etnia cigana. [...] Aquilo são muito, muito... E assim, o que eu não queria é que ele pensasse é que a maneira de trabalhar na minha sala é aquela maneira porque ele pode imitar “bem, se os alunos da minha (...) trabalham desta maneira porque é que eu hei-de estar num ritmo mais acelerado? Ou fazer muitas mais coisas?”. E foi o que eu disse à mãe foi “o que eu tenho receio é que uma vez que ele vai muitas vezes para a sala da (...), comece a pensar que o estilo de trabalho que ele tem que fazer, a forma de trabalhar que é igual. E não pode ser”, porque ele não se pode comparar porque senão o rendimento é muito baixo. E isto, pronto, e falei com o pai e assim, “agora vocês vejam a melhor maneira porque eu não quero aqui... isto só estou a dar o meu parecer”.

E – Em relação à aluna com necessidade especial...

P – A “A.M♀10” é uma miúda que, pronto, trabalha, trabalha bem.

E – Com comprometimento motor.

P – Sim, sim, sim. Intelectual não. A nível cognitivo, não, intelectual, não. ela fala muito bem, escreve muito bem. Pronto é uma miúda a nível de satisfaz bastante e já chegou... este ano nem tanto porque este ano também... ela às vezes, pronto, é uma miúda que os... ela faleceu o pai, não é (!) e ela tem mais duas irmãs e tem uma mãe, coitada, que tem uma vida completamente agitada porque esta miúda vai quase diariamente para tratamentos, desde que nasceu. Acho que uma teve uma depressão. E tudo porque... Teve uma operação que também a fez estar em risco até de... problemas graves também. Mas tinha a mãe que decidir, se não fizesse a operação podia correr bem, se fizesse podia também correr mal e... São situações bastantes difíceis de resolver. E a miúda, pronto, parece que, pronto, teve alguma dificuldade em reagir a estas situações e o que acontece é que os avós da parte do pai, que ela nem chegou a conhecer, não os chegou a conhecer, não a tratam tão bem. São capazes de convidar as irmãs e a ela não para ir a um cinema, a isto e aquilo, e a miúda sente-se às vezes rejeitada. O que eu noto este ano e depois também vieram aqui falar comigo, não é (!), pessoas que acompanham o processo, a ver se eu lhe dava mais... porque é uma miúda muito carente, está sempre a pedir beijinhos e é sempre “Professora isto”, “Professora aquilo”. E depois chorava,

ela chorava quando a mãe a vinha buscar porque ela não queria sair da escola. Quando vinha buscar mais cedo um bocadinho, antes de eu ir embora, começava a chorar que não queria ir embora, não queria mesmo. Digo assim “oh “A.M.♀10”, não vês que vais para o tratamento?”, “oh, mas eu não quero ir embora”. E às vezes, então, se estivéssemos a fazer alguma atividade que ela gostasse mesmo... e o que eu notei este ano, ela já anda muito melhor porque ela no 1º ano nem andava sequer sozinha, que caía quase sempre, não é?! Tinha eu que a ajudar a ir à casa de banho e ela tem uma tarefaira para a ajudar e... então, mas sempre foi, é uma miúda extremamente educada, muito educada, mas fala muito bem mesmo e aprendeu com facilidade. Ela ia ao quadro, ainda no outro dia foi, e faz, tem mais dificuldade, mas ela escreve e faz. Ela faz um ditado ao mesmo tempo, faz uma composição, faz essas coisas todas. Este ano notei que ela está um bocadinho mais desligada, mais triste e baixou assim, pronto, um bocadinho mais o rendimento porque deve haver assim lá uns conflitos em casa e ela deve-se começar a aperceber que não é tão igual aos outros, que tem mais limitações. E isto ela é capaz de, interiormente, não estar a aceitar muito bem.

E – Observei que se afirma muito bem no grupo de pares, não deixa de participar no recreio. Não fica isolada, pelo contrário, integra-se.

P – É porque pronto, mesmo quando íamos lá para baixo e se, por exemplo, estávamos a fazer um jogo, ela também participava, ela podia ir mais devagarinho, mas ela participava em todas as atividades, ela sempre participou em tudo o que eu fiz. E mesmo quando iam, visitas de estudo, às vezes aqui na escola os funcionários não queriam muito apoiar, “não, ela tem que ir porque ela tem que ir na mesma. Ela vai na mesma como os outros”. E então...

E – É necessário que permaneça uma funcionária junto?

P – Sim, sim, sim. Outra vez era eu que às vezes nem... mas ela vai...

E – A cadeira especial que utiliza na sala de aula, quem providenciou?

P – Foi a mãe que tratou das coisas. A mãe que a torna muito independente e eu também falo para ela, faço as coisas como se ela fosse... ela vai buscar a capa ao armário, põe os trabalhos dela (136:35).

E – A turma a aceita bem?

P – Sim, sim. Ah, gostam muito dela e querem... E depois ela tem que estar (137:21) aquela meia hora antes de irem almoçar todos, em vez de ir lá para baixo brincar, vai ficando rotativamente uma com ela. E há miúdas que querem ficar sempre ali. Depois ficam ali, fazem jogos, fazem... e ela própria, ela lê muitos livros também.

11 - Entrevista Professor Ativ. Física e Desportiva do 3º Ano

Codificação:

Sujeito entrevistado: Prof. “C” – Professor de Atividade Física e Desportiva no 3º ano

Número de sessões: uma

E – Vou pedir que o Professor diga o nome e com o que trabalha.

P – Sou o Professor de Atividade Física, chamo-me “C” e trabalho na Escola Básica [nome da escola].

E – Sua formação, Professor C.

P – Sou Licenciado em Atividade Física e Desportiva

E – O termo Educação Física não é utilizado?

P – [...] nas Escolas Básicas é mais Atividade Física e não Educação Física, porque é um termo mais direcionado para a componente técnica de cada um dos exercícios. Aqui desenvolvemos as capacidades deles numa área mais lúdica, se assim poderá se dizer.

E – Eu gostaria que dissesse o tempo de trabalho com as crianças e a frequência das aulas por semana.

P – Ora bem, eu estou a lecionar já há quatro anos e andei sempre entre as nove horas semanais e as doze horas semanais, ou uma ou outra.

E – As crianças têm aulas de Atividade Física duas vezes por semana?

P – Três vezes por semana. [...] cada turma, normalmente, tem sempre três horas por semana.

E – A pensar nas crianças do 3.º ano, gostaria que as descrevesse.

P – Bem, as crianças são, primeiro de tudo, muito verdadeiras. Portanto, elas têm o gosto pela atividade, não escondem nada, participam, interagem umas com as outras na própria actividade e é um bocado o que nós queremos, não é (?!), que elas através da atividade física e das atividades de grupo, das atividades individuais consigam melhorar as suas capacidades individuais, nas suas interações de grupo consigam melhorar as suas capacidades sociais... e elas são verdadeiras nesse sentido, se há alguma coisa que não gostam tanto, dizem, se há algum elemento de uma equipa que não tem tantas capacidades eles, quer dizer, sabem reconhecer isso... e o bom disto é eles serem capazes de perceber que numa atividade de grupo há uns que irão ter sempre mais capacidade, outros menos, mas têm que interagir de forma a conseguirem atingir os seus objetivos como equipa. Nas atividades individuais, saltar, correr, lançar, eles próprios e entre eles e a nível de competição, porque não gostam nada de perder, também dão o seu melhor de forma a poder progredir. Mas as crianças são mesmo isso, verdadeiras, interessadas.

E – Nessas interações predomina a competitividade? A cooperação? Como acontecem?

P – É complicado, porque há miúdos muito competitivos e há outros que não são tão competitivos, mas às vezes é difícil fazer que aqueles que são competitivos aceitem a derrota, porque eles sentem-se mais capazes e mesmo quando a atividade não os beneficia tanto ou mesmo quando o Professor, sem eles se aperceberem, coloca um objetivo ou uma dificuldade acrescida, para o exercício para eles próprios, então eles não aceitam tão bem e é nisso que nós temos de trabalhar também, não é (?!), é eles aceitarem a derrota, dar os parabéns e procurar melhorar num futuro para poderem ser eles a vencer. Enquanto as atividades de grupo, também não é fácil porque os próprios miúdos, como estava a dizer há bocado, sentem essa diferença de capacidades nuns e noutros e, então, num grupo de três elementos eles têm mais dificuldade em passar àquele elemento que não tem tanta capacidade... e, então, esse próprio elemento que não tem tanta capacidade sente-se um bocadinho sozinho, digamos assim, então nós temos que fazer com que eles interajam uns com os outros, de forma a poder conseguir atingir os seus objetivos... não é fácil, mas a ideia é essa, então nós vamos tentando arranjar estratégias de jogo para que todos possam interagir e melhorar também esse âmbito de grupo, digamos assim.

E – As crianças manifestam as suas expectativas em relação às aulas de Atividades Físicas?

P – Bem, elas têm um... gostam bastante da atividade física, portanto, é uma disciplina, digamos assim, à qual elas estão... ou têm grande prazer em realizar e, portanto, para nós professores de Atividade Física ou de Educação Física, se calhar é um bocadinho mais fácil até de cativá-las, porque eles têm gosto por várias atividades, por vários jogos, por vários exercícios e então, torna-se um bocadinho mais fácil chamá-los para a aula, concentrá-los na aula, mas eles estão sempre prontos para fazer mais e melhor e coisas mais difíceis e sentem-se bem nisso.

E – Quais atividades, percebe, são as preferidas das crianças?

P – Ora bem, tudo o que tenha a ver com correr, lançar, saltar, quer se dizer basicamente tudo, se nós dermos...eles não são tão aptos, principalmente os rapazes, dos... das atividades rítmicas e com música, portanto, no início sentem-se um bocadinho mais intimidados, mas depois também vão entrando e começam-se a sentir mais à vontade, mas tudo o que nós lhes podermos dar que seja saltar, lançar, correr, que basicamente qualquer aula tem isso, não é (?!), só que de diversas formas ou numa modalidade desportiva, no andebol, no futebol, no basquete ou então no atletismo ou no salto em comprimento, quer dizer, então nós vamos variando também as atividades para isso mesmo, para eles terem um leque maior de experiências e de vivências.

E – Há algo de que não gostem, atividades?

P – Não, basicamente eles gostam de quase tudo. São raras as aulas em que eles não têm o gosto, apesar de haver algumas aulas assim mais paradas e onde se trabalha outro tipo de capacidade, de características, eles procuram sempre realizar o máximo, não sendo tão mexidas, mas cativa também um bocadinho de atenção. Não é tão frequente para eles também não ficarem tão pouco ativos, então nós vamos variando e introduzimos uma aula, assim, para melhorar outras capacidades, mas como é uma coisa diferente, eles também se concentram e procuram dar o seu melhor.

E – Durante a atividade física elas têm a possibilidade de escolher os pares nos jogos ou é uma definição dada pelo Professor?

P – Ora bem, isso depende muito das turmas, não é (!), depende muito das turmas, porque há turmas em que nós conseguimos que sejam eles a escolher, não dá confusão. Há outras em que temos de ser nós a fazer, porque eles se vão juntar em amigos e depois vão estar na conversa ou... então nós temos que jogar um bocadinho com as turmas que temos, com os alunos que temos. Às vezes eles juntam-se aos pares pela competitividade, outras vezes juntam-se para conversar, então, nesses grupos em que nós vemos que vai haver um... sei lá, algo que os vai... pensar noutras coisas que não o jogo, que os vai desconcentrar, então nós próprios fazemos o grupo ou quando eles começam a distrair-se, então temos de ser nós a formar os grupos e por muito que eles peçam tem que ser assim, porque senão eles próprios não conseguem usufruir do jogo, da atividade o máximo.

E – Como é com o 3º ano?

P – Ora bem, dos dois 3º anos, eu prefiro ser eu a fazer os grupos, até porque eu estou cá há dois meses, não é (!), então, ainda... vou começar a conhecê-los cada vez mais. Mas numa fase inicial, sou eu a escolher os grupos por causa disso mesmo, para eles não ficarem tão distraídos no jogo, ou porque conversam ou porque querem competir com este ou com aquele. Então sou eu que...

E – Na sua perceção, as crianças jogam e brincam o suficiente durante o período que permanecem na escola?

P – Eu normalmente estou cá no final do dia, mas penso que... que sim, que o intervalo, se calhar podia ser um bocadinho maior da parte da tarde, mas eles conseguem. E eles próprios têm vários jogos que fazem entre eles, conseguem brincar. Às vezes nós próprios damos os jogos, ou por terem gostado, por terem gostado tanto, realizam também no intervalo... poderiam ter uma parte mais lúdica, até porque eles chegam ao final do dia e ao final da semana e estão um bocadinho cansados, saturados de estar dentro de uma sala de aula, a ouvir, mas também faz parte e então, acho que sim, que eles têm um... pelo menos um intervalo da parte da manhã, em vez de terem um intervalo da parte da tarde, têm dois que... que lhes permite também ter algum desafogo em relação à concentração que têm de ter na aula.

E – Surgem conflitos durante as aulas?

P – Também, também. Eu, isso aí é o normal em qualquer grupo, qualquer conjunto, qualquer atividade que surja, que haja mais de dois elementos, dois, três, quatro elementos, porque nós temos que saber ponderar as coisas, mas as opiniões não vão ser todas iguais, não é nos miúdos, não é nos adultos e os miúdos também não escondem nada, então se um tem uma opinião e outro tem outra, nós temos de arranjar aí um meio-termo, de forma a que eles consigam interagir entre eles, como grupo, dando o melhor para a sua equipa. Mas, como é óbvio, nós vamos dando os instrumentos para eles interagirem, mas como é óbvio, não têm sempre ou não estão sempre de acordo e às vezes há conflitos e nós temos de intervir nesse aspeto.

E – Como é essa intervenção professor “C”?

P – É assim, intervir, nós temos sempre que intervir. Depende também do conflito, às vezes é só... uma troca de ideias diferentes, opiniões diferentes, então nós damos, sabemos o que é que é melhor para eles e então vamos atuar segundo aquilo que nós achamos que é melhor para eles e segundo a nossa opinião, não é?! Que normalmente está mais ou menos baseada ou estipulada, quer dizer, dependendo do jogo, então vamos demonstrar o que é que é melhor para aquela situação. Há outros conflitos se calhar mais graves, mas isso aí, nós temos que tomar outro tipo de intervenção e, se for preciso castigá-los porque eles têm que perceber que há várias formas de resolvermos os nossos problemas e não é com atitudes que são más que nós conseguimos resolver os problemas, só os vamos piorar.

E – Diante dos conflitos, como reagem os pares, crianças, que observam essas situações?

P – Bem, eles também se conhecem um bocado, não é (?!), portanto, à partida, também no 3º e 4º anos já tiveram várias vivências do 1º e 2º, à partida eles até já sabem quem é que teve razão, quem é que não teve, quem é que começou, quem é que não começou, o que é que se passou o que é que não se passou, mas quem tem que atuar somos nós, não é (?!) e fazê-los ver que o professor está lá para os ajudar e que não quer nenhum tipo de situação extra jogo, extra competição, que os faça distrair. E eles têm que perceber que enquanto grupo tem que se ajudar uns aos outros e enquanto adversários têm que ter respeito por esse adversário. Então é basicamente nisso que nós estamos a trabalhar e há elementos que, perante esses conflitos de outros que tentam interagir e ajudar e há outros que tomam partido por um lado e outros que tomam partido por outro. E então, quer dizer, nós temos que aplaudir aqueles que procuram uma rápida interação e uma resolução mais capaz e dizer que, quem toma partido por um e por outro que não está correto, não é?! Porque o objetivo é esses conseguirem dialogar e tirar o máximo proveito das várias situações, mas não é fácil que... e eles próprios, quer dizer, um miúdo que acha que tem razão, mesmo não tendo razão é... não é fácil, mas ele tem que ficar a perceber que não aquele tipo de atitudes ou com aquele tipo de comportamentos que consegue atingir os objetivos.

E – As situações de jogos potenciam os conflitos?

P – Como é óbvio, tudo o que tem a ver com competição e uma equipa ou um grupo de elementos contra outro grupo de elementos, potencia, mas o objetivo também é um bocado esse. Quer dizer, dar-lhes essa interação para eles conseguirem viver com ela e então estabelecer regras, limites para que eles aprendam a competir e a interagir em grupo, pronto. E nós temos que dar todas as ferramentas e todas as regras e todos os critérios para que eles cheguem a uma altura e por mais que tentem ter um conflito com um elemento adversário, com um colega da equipa, eles consigam se aguentar e aprender e então criar essa adaptação e esse hábito de saber conviver e interagir com os colegas e adversários.

E – Observou alguma situação, ou um comportamento de bullying na turma?

P – Do 3º ano? Do 3º ano... sim há uma ou outra situação que... que não é, que não é normal, mas ainda não me apercebi quem é que normalmente tira partido de quem, porque tem um miúdo que normalmente... não está à parte, mas de quem os miúdos fazem muito queixa e falta saber se é ele que estimula esses conflitos, se é o contrário, se são os próprios miúdos que, sei lá, por causa da fisionomia ou por causa da maneira de ser...

E – Um miúdo que pode ser vítima.

P – Qual é o miúdo?

E – Há um miúdo que parece ter o perfil de vítima?

P – De vítima, o “P4♂8G1”.

E – Também percebi indicativos dessa condição.

P – É assim, acho que é uma turma bastante unida e que interagem muito bem uns com os outros e, se calhar, esse é se calhar o elemento que destoa um bocadinho, por a interação ser assim um pouco mais distante ou mais bruta, digamos assim, portanto, não tem, se calhar não consegue ter uma conversa mais fluida com os outros elementos da turma. Ou que não seja em relação a um trabalho ou a uma parte da aula que seja de trabalho, portanto, é mais difícil. Agora, falta saber se é por ele, é um pouco de certeza, não é (?!), mas... se são os próprios miúdos que já o excluem e então ele como defesa ataca-os também, se foi uma situação que ele próprio já se sentiu inferiorizado e atacou este e aquele e depois os outros colegas ripostaram. Não é fácil lidar com essas situações porque volta e meia está um miúdo a dizer que aquele elemento, ou chamou-lhe nome ou empurrou-o na fila.

E – Há queixas em relação a ele, e por sua vez ele também se queixa dos colegas?!

P – Varia, varia. Há situações pontuais, portanto, hoje é um, amanhã é outro, outras vezes é aquele, mas, sei lá, em 60 ou 70% das situações é porque ele vem fazer queixa ou os outros vêm fazer queixa sobre ele. Portanto, numa situação de ele estava na fila e passou à frente ou porque empurrou-o, ou porque chamou nomes, ou porque isto, ou porque aquilo ou porque no jogo a mesma coisa. É, tem algumas situações dessas.

E – Além do “P4♂8G1”, há outras crianças frequentemente envolvidas em conflitos?

P – Não, depois há situações pontuais da aula, mas isso, hoje é com um, amanhã é com outro, mas isso acontece em todas as...

E – Em relação a esse menino, há alguma particularidade de conduta, alguma diferença de desempenho motor?

P – É assim, eu não noto nele, perante a turma ou quando estou a dar aulas, uma diferença de comportamento em relação aos outros miúdos. Portanto, ele não é propriamente um miúdo mal comportado. Ele, por aquilo que me dá a entender, tem uma dificuldade de interação com os outros miúdos, mas não é mal comportado, em termos de aula aplica-se como os outros, não tem tantas capacidades se calhar como a maior parte deles, mas aplica-se, porta-se como os outros, umas vezes tem uma ou outra situação em que é preciso chamar a atenção, mas consegue fazer todas as outras coisas normais como todos os outros miúdos conseguem e fazem.

E – Quais são os espaços onde as aulas são desenvolvidas? Quando chove, o que é que modifica no andamento das aulas? Com quais materiais pode contar?

P – Ora bem, material nós temos sempre, conseguimos material através da Câmara, portanto ela fornece material que serve perfeitamente para as aulas. Algumas das escolas têm também material próprio delas, pronto, diversificado, portanto que dão sempre uma outra vivência,

uma outra experiência que eles possam ter. A nível de espaço, esta escola tem um bom espaço, o exterior. E quando chove também têm um bom espaço para se fazer a aula. Até agora não tive dificuldades, apesar de haver, por exemplo, às vezes duas ou três aulas para se realizar, duas ou três aulas ao mesmo tempo de Atividade Física em várias turmas, mas nunca tive dificuldades em ter um espaço para realizar a aula e tem bom espaço para... não tudo, não é (?!), quando chove não há espaço para se fazer tudo o que nós queríamos, mas consegue-se dar uma boa aula também com o espaço que temos. Não seguimos, se calhar, às vezes o planeamento devido à situação climatérica, não é?! Se nós tínhamos planeado uma atividade no exterior, se durante aquela semana chover, não é (?!), então temos de mudar um bocadinho e então atrasar um bocadinho essa parte que íamos dar no exterior e então passamos a uma parte que pode ser dada ou que queríamos dar na parte interior.

E – Em relação a autonomia, há momentos em que as crianças a exercem nas interações, mobilidade e iniciativas, durante as aulas de Atividades Físicas?

P – Sim, eles chegam ao 3º, 4º ano e já têm uma autonomia para, por exemplo, se conseguir organizar, “então vamos fazer uma fila, duas filas, três filas e com abc, abc, abc” e eles próprios conseguem se organizar...

E – A composição das filas é determinada pelo professor, não é?

P – Sim, pela situação que eu mencionei há bocado. E eu acho, acho não, tenho a certeza que eles também conseguiriam organizar as filas se eu lhes desse o à-vontade para o fazer, mas são sempre determinadas por mim, pelo menos nesta altura, até para não haver essa distração. Mas, sim, eles conseguem realizar-se e organizar-se. Acho que é uma turma bastante autónoma.

E – Acontece da criança ter impedida a participação na aula, por não ter se portado bem, ou todas têm garantidas as três aulas semanais?

P – Ora bem, eu nunca tive em nenhum momento um aluno que tive que proibi-lo de fazer a atividades, nem é, nem nos compete a nós. Agora temos que atuar perante um mau comportamento ou... isso sim, mas na própria aula nós conseguimos atuar sobre um mau comportamento ou uma má atitude, mas, sim. Agora, nunca tive, nem perto, uma situação em que tivesse que tirar...

E – Todos os alunos vão para as suas aulas, ou há casos em que por não se terem se portado bem na aula anterior são impedidos, pela professora da turma?

P – Ora bem, eles à partida estão logo... é assim, nem todos têm aula, há um miúdo, acho que no 3º ano que não faz, não tem atividades extracurriculares...

E – Como atividade extracurricular não há obrigatoriedade?

P – Nem todos fazem, mas isso aí é opção dos encarregados de educação de eles fazerem as atividades extracurriculares ou não. Portanto, chega a determinada hora do dia, se eles acharem por bem continuar a ter essas atividades, têm. E acho... portanto, também é a primeira vez que me acontece, se não me engano, de um aluno... faz parte da turma e que eu não conheço muito bem porque ele não faz as atividades extracurriculares. Agora, nós temos que, através desses maus comportamentos ou más atitudes, puxar um bocadinho a parte

sentimental deles e se eles têm gosto por isto... e por isso muitas vezes é mais fácil para nós conseguir cativá-los e motivá-los e captar a atenção deles, é mesmo isso, quer dizer, a primeira parte de um professor de educação física e de outra atividade qualquer é eles terem gosto por aquilo que estão a fazer. Tendo gosto, eles vêm mais motivados para a aula, vindo mais motivados para a aula é mais fácil de dizer “alto! Atenção que quem não tiver atento então fica de fora ou começa de fora ou...”, e então eles normalmente respondem assertivamente, quando não respondem, então, dois, três minutos de fora, sem uma das coisas que eles gostavam de estar a fazer e então isso mexe um bocadinho com eles e já sabem que da próxima vez não se podem portar mal para... então é uma das armas que nós temos, é o gosto que eles têm por isso e então saber que a qualquer momento eu posso tirá-lo, se ele não se estiver a portar bem e que ele a partir daí, à partida já corresponderá da melhor forma a nível comportamental e disciplinar.

E – Portanto, há crianças que podem passar todo o seu percurso na escola sem fazer atividade física, se os encarregados de educação assim decidirem.

P – Nesta fase... no ensino básico, sim. No ensino básico, sim. Depois não, depois já é uma disciplina obrigatória, mas nesta fase não é obrigatório, podem fazer os seus quatro anos, cinco se for caso disso, sem Atividade Desportiva, sem Inglês e outras áreas.

E – Como é feita a avaliação?

P – A avaliação, nós fazemos sempre, mas é ao nível de comportamento, atitude perante a aula, também capacidade...

E – Suponho que as crianças tenham consciência de que se trata de atividade complementar? Isso tem alguma interferência?

P – É assim pelo gosto que eles têm pela Atividade Física, não, não interfere. Se acontecesse num 10º ano, num 12º, num 11º, aí era diferente, sendo uma atividade curricular eles não lhes interessava a nota para nada e então não queriam saber. Mas aqui, aqui sim, eles têm essa consciência, mas não difere muito. Pelo menos na Atividade Física, não. Nas outras áreas se calhar é um bocado mais difícil, mas na Atividade Física, o gosto que eles têm na Atividade Física não interfere muito, não.

E – Qual é o teu estilo de trabalho educativo, Prof. “C”?

P – Ora bem, eu procuro organizar as minhas aulas, com o intuito deles diversificarem muito os exercícios, diversificarem os jogos e a parte lúdica para os cativar um bocadinho. Portanto, não estar sempre no mesmo jogo ou uma semana sempre no mesmo jogo, haver essa diversidade e obrigá-los a estarem concentrados quando eu tenho alguma coisa para dizer. Há alturas que não, então nós estamos sobre um jogo, então eu procuro ir dando sempre *feedbacks* ou dizer qualquer coisa nova para os obrigar a concentrar, para os obrigar a estar atentos àquilo que eu vou dizer, não lhes dar tudo de uma só vez. Então ir colocando sempre desafios novos, nas diversas aulas porque se eles chegarem e sentirem que vai ser o mesmo jogo, sem diferenças, então vêm mais desconcentrados e para ganhar depois motivação o jogo costuma demorar sempre um bocadinho mais a entrar. Então procuro diversificar por isso mesmo... e dar-lhes instrumentos na própria atividade. Quando é uma atividade de grupo, principalmente, que os obrigue a raciocinar e a pensar por eles próprios a maneira como é que eles conseguiriam chegar lá e da melhor forma. Portanto, sem ser algo que seja eu sempre a

dizer como é que se hão de movimentar, como é que hão de interagir com os colegas, portanto, criar sempre critérios que os obriguem a pensar um bocadinho na atividade, no jogo, concentrá-los de forma a que eles consigam interagir entre eles, competir ao mesmo tempo e melhorar, que esse é o principal e o fundamental, melhorar as suas capacidades.

E – E a última pergunta: qual é a sua compreensão de bullying?

P – Ora bem, não é fácil de definir o bullying porque... não há uma definição exata para o que é o bullying. O bullying pode ser feito de várias formas e feitios e, se calhar, nessa turma nós conseguimos identificar uma situação de bullying, mas é possível acontecer uma situação de bullying sem nós a conseguirmos identificar. Portanto, tudo o que for excesso de pressão psicológica, mental, física sobre uma criança, criança ou adolescente, seja o que for, pode levar a essas situações. Por uma, duas, três, quatro, cinco, dez, vinte pessoas... e há umas que são, que se conseguem identificar e não é fácil de atuar sobre elas porque, mesmo os próprios miúdos que são vítimas, digamos assim, desse fenómeno... quer dizer, têm o seu orgulho e perante o seu orgulho é difícil fazê-las ver que não é o melhor caminho também estar sempre a responder ou... ou estar-se a deixar inferiorizar, portanto, tentar com que ele consiga chegar a um patamar em que não é vítima, mas também não querer ser mais do que os outros, ou querer ter, digamos, uma vingança, não é?! E não é fácil atuar sobre essas situações. Todo o tipo de pressão mental, física... acho que sim, pode não ser visível e essas situações são as piores.

E – Essa situação é discutida com a professora titular de turma?

P – Às vezes conseguimos falar porque às vezes também nós vamos tentando saber um bocadinho mais dos miúdos, eu, porque nós não nos conhecemos tão bem, mas nesse caso específico, a professora titular também tem mais tempo de interação com eles e consegue cativá-los e falar com eles e interagir com eles. Porque acredito, como não estou sempre com eles, mas acredito que nessa situação, apesar de acontecer isso, acho, ou parece-me a mim que já foi falado e discutido perante a turma porque, caso contrário, acho que a situação estava bem pior. Mas é a minha opinião, não quero com isto estar a defender ninguém ou atacar ninguém. Acho que, nessa situação, acho que já foi falado, acho que foi discutido, há uma intervenção pronta quando alguma situação acontece. Porque acho que numa situação daquelas e olhando para o miúdo que é e para os outros miúdos acho que a coisa, se calhar, já tinha descambado para uma situação pior.

12 - Entrevista Funcionária Câmara Municipal

Codificação:

Sujeito entrevistado: “M” - Funcionária Câmara Municipal, responsável pelas atividades de animação e de apoio à família – almoço e prolongamento de horário

Número de sessões: Uma

E – Eu vou pedir que digas qual a tua função aqui na escola.

P – [...] a minha profissão é Educadora de Infância, sou funcionária da [nome da Empresa Municipal], uma empresa municipal da Câmara Municipal de..., as minhas funções aqui na escola são de coordenadora do pré-escolar e coordenadora dos apoios sócio-educativos das refeições do 1º Ciclo.

E – Gostaria que descrevesse o teu trabalho, voltado às crianças do pré-escolar.

P – Bem, eu tenho alunos que estão inscritos na componente de apoio à família, que é um serviço idêntico ao do ATL, ocupação de tempos livres, se assim podemos chamar. Eu tenho quarenta e seis meninos inscritos, dos três aos seis, todos eles são muito diferentes entre eles.

E – Como percebes as crianças do pré-escolar, a partir do teu contato com elas aqui na escola?

P – A minha visão acerca delas é que são crianças muito... que passam muito tempo na escola, acima de tudo, convivem muito pouco tempo com a família e acho que os pais começaram também a delegar mais a função de educar em nós, aqui na escola. Os miúdos acabam por vir muitas vezes aqui para a escola sem regras básicas de viver em sociedade e acaba por ser às vezes difícil gerir determinados comportamentos aqui, mas de uma forma geral, tentamos sempre levar e dar o nosso melhor para que isso se altere e se modifique, mas é mais difícil educar os pais do que os filhos.

E – Pelo conhecimento que tens dessas crianças, o que predomina nas interações entre elas?

P – Nas relações entre eles predomina muito, nesta fase todos querem ter qualquer coisa e acaba por acontecer muitas birras, porque todos querem mandar, todos aprenderam que mandar pode ser muito bom ((risos)), todos querem mandar, todos querem ser líderes e depois quando aparece um que é mais introvertido, acaba por gerar determinados conflitos, mas que são coisas... eu acho que são coisas normais da Infância. Acho que faz parte do crescimento deles aprenderem a gerir os conflitos. Claro que também muitas vezes têm que ser geridos pelo adulto, mas eu às vezes não... tento não me meter muito que é para eles também a aprenderem a dominar e a gerir as suas zangas com os amigos porque eles tão depressa estão mal como a seguir já está tudo bem.

E – Quais são as atividades que as crianças mais gostam na escola?

P – Os rapazes essencialmente gostam muito de futebol, adoram que os deixem jogar futebol, sem regras, só os deixar jogar. As meninas gostam mais de ter jogos, jogos, gostam mais de mandar também, são mais ((risos)) mandonas e gostam muito daqueles jogos, mas jogos onde elas possam mandar, agora uma, agora a outra, gostam muito também de se fantasiar, de se

fazer de mãe, de dona de casa. As meninas é mais para isto, os rapazes adoram jogos de futebol, essencialmente e aquilo que eu... sempre que me pedem é sempre para jogar futebol.

E – Isto vale para a maioria das crianças do jardim de infância, independentemente de terem 3 ou 5 anos?

P – Sim, sim, sim, todas.

E – E de que elas não gostam na escola?

P – O que é que elas não gostam ((risos)), elas não gostam de ser controladas, não gostam de... que lhes imponham determinadas regras, eles, se pudessem, gostavam que os deixássemos lá fora no parque e deixá-los estar, assim, livremente ((risos)) e eles fazerem o que lhes apetece. Mas aquilo que eu noto que muitas vezes custa é passar tanto tempo. Eles detestam ser os últimos a ir embora.

E – Como é que manifestam esse sentimento, de desagrado por serem os últimos a ir?

P – Quando... nós fechamos às 19h00, quando começa a aproximar-se o final do dia, eles começam a ver que o número de meninos começa a reduzir e estão sempre a perguntar-me “hoje vou ser eu o último?”, “hoje o meu pai vem-me buscar?”, “hoje a minha mãe vem-me buscar?”, “e se ele não vier, o que é que me acontece?”, tipo tem aquele medo de terem sido esquecidos na escola e de saber o que é que eu faço se ninguém os vier buscar. Ninguém gosta de ser o último a ir embora porque acham que é... que o pai se esqueceu, ou o pai ou a mãe se esquecerem deles aqui na escola. E isso, ainda, não tive nenhum que gostasse de ficar até ao fim.

E – A que horas chegam na escola essas crianças que vão embora às 19h00?

P – 8h00. É por isso que eu digo que passa muito tempo...

E – É um dia todo.

P – É, são quase doze horas dentro, aqui dentro.

E – Uma infância diferente em relação a nossa.

P – A minha nem sequer passou por aí, eu era muito de brincar na rua, à porta de casa, com os nossos amigos. Hoje em dia é completamente impensável os pais porem os filhos a brincar à porta de casa. E também acaba por acontecer que os pais, mesmo saindo cedo, vêm buscando os filhos tarde. Tenho muitos meninos que os pais saem cedo, mas que saem sempre tarde porque os próprios pais dizem que não têm paciência para os aturar em casa ((risos)).

E – Quais são os espaços preferidos pelas crianças aqui na escola?

P – É o parque, tem os baloiços... e toda a parte exterior da escola, que é onde eles podem estar mais livres. Tudo o que for dentro da escola e para nós é muito complicado é gerir o inverno e a chuva. Porque nós não temos nenhum parque exterior coberto.

E – Em que momentos, em que espaços, além dos espaços exteriores já referidos, as crianças brincam e jogam na escola? E, nessas situações, que materiais utilizam?

P – Dentro da escola, nós só temos a sala da componente de apoio à família, aquela salinha ali na parte de baixo e os materiais são muito reduzidos. Normalmente o que nós vamos para lá é mais ao fim do dia e o que eles gostam de fazer lá é só ver televisão. Normalmente cada um traz um filme hoje, um filme amanhã, e acabam por ficar ali a ver um filme.

E – Eles ficam nessa sala no final do dia e também depois do almoço?

P – Se estiver a chover, sim.

E – Só se estiver a chover?

P – Sim, só se estiver a chover é que eles usam essa sala porque é o único espaço disponível para os meninos da pré. Porque nós não temos mais espaço porque os do 1º Ciclo são muitos, ocupam o polivalente e o tapete vermelho e nós acabamos por não ter mais nenhum espaço coberto e que seja aconchegante para eles de inverno, por exemplo, e acaba por ser complicado, não é que... para mim, seria muito melhor levá-los para um sítio exterior coberto e eles também preferiam. Porque a sala é muito pequena para o número de meninos, mas é o que temos.

E – No espaço do parque são dois cavalinhos, dois baloiços e um escorrega para quase cinquenta crianças.

P – São quarenta e seis à tarde e são cinquenta à hora do almoço.

E – Como vê isso, há algo que possa ser feito?

P – É assim... nós vivemos numa era em que não existem verbas para se fazerem grandes obras nas escolas e isso, como é da competência da Câmara, acaba por ser difícil eles disponibilizarem dinheiro para fazerem um parque maior. Mas que era muito necessário era. Às vezes coisas simples, era pôr ali uma caixa com areia... Às vezes coisas que não têm assim tantos custos elevados... às vezes tirar uma parte da relva e aumentar uma parte do parque para eles, se calhar coberta, seria muito... que acho que não ficaria assim tão caro do que propriamente pôr baloiços, escorregas e essas coisas, mas como não passa por... por ninguém aqui ((risos)) de nós que trabalha aqui na escola, é só esperar.

E – Falaste no futebol, nos jogos, nos jogos das meninas... O que mais fazem nos tempos de recreio?

P – Os rapazes gostam de brincar muito com os carrinhos, pistas de carros, carrinhos... os peões, mas isto é por fases, quando sai um brinquedo novo, quando aparece na televisão, acaba por ser um bocadinho as fases. As meninas é sempre as bonequinhas, as... o fazer de mãe, gostam muito de também de brincar com isso, gostam mais de pintar, os rapazes se puderem não ((risos)), elas gostam muito mais de colorir, de pintar, de usar pincéis, lápis de cor, pedem algumas vezes para fazer desenhos, isso gostam mais que eles. Eles... é típico dos rapazes ((risos)).

E – Como é que escolhem os colegas de brincadeira, com quem brincam essas crianças do pré? Como é que se organizam?

P – É assim, o pré já está organizado porque tem duas salas distintas, mas eles acabam por almoçar também separadamente, a sala um e a sala dois, mas eu acho que na parte do brincar eles não escolhem muito “se é da minha sala ou se é da outra”. Nós também nunca fazemos essa distinção, eles podem brincar com quem quiserem, é claro que acaba por ser normal eles se juntarem mais aos colegas da sala por uma questão de afinidade, de idades porque às vezes as idades são mais próximas, mas não é que nós façamos essa distinção.

E – Brincam meninos e meninas juntos, ou tendem a separar-se?

P – Nós não separamos para... mas eles, normalmente têm sempre tendência a brincar mais rapazes com rapazes e raparigas com raparigas.

E – Do teu ponto de vista, essas crianças brincam o suficiente na escola, onde podem passar mais de dez horas por dia?

P – Eu acho que às vezes brincam pouco ((risos)), passam muito tempo em atividades, os pais cada vez mais querem inscrevê-los em todo o tipo de atividades e depois aqui na escola existem muitas que é o hip-hop, capoeira, futebol... música e os pais têm tendência a colocá-los nessas atividades todas. Ou seja, para além deles já passarem muito tempo dentro da sala com a educadora, depois ainda vão para essas atividades, já estão há imensas horas dentro da escola, eles querem sempre brincar mais um bocadinho porque é o que eles gostam mais de fazer.

E – Essas atividades são depois das 15h30?

P – Sim, são sempre depois das 15h30.

E – São comuns os conflitos entre as crianças?

P – Eu acho que surgem os conflitos normais nestas idades. É claro que temos crianças sempre um bocadinho mais, não queria dizer problemáticas porque não é bem o termo adequado, mas acho que surgem conflitos. Depois claro que há uma ou outra que tem sempre tendência a se manifestar mais, de forma mais conflituosa com os colegas e que às vezes acaba por ser muito difícil gerir esses conflitos sem o apoio dos pais.

E – Há algum espaço, ou momento das rotinas, onde mais se manifestam esses conflitos?

P – Eu, especificamente falando de um caso que tenho este ano e que tem sido o que me tem dado mais trabalho... já, em diferentes atividades que essa criança frequentou, percebi que o problema não era meu, porque podia ser meu o problema, na falta de gestão com a criança em questão. Mas neste caso percebi que não era só um problema meu, era um problema geral de todos os professores. Normalmente, nesses casos, acaba por ser difícil gerir esses conflitos sem o apoio fundamental que eu acho que é dos pais.

E – Quando identifica um caso assim, a tendência é contactar os pais, conversar com os professores... Como isto é encaminhado?

P – Normalmente, neste caso, eu falo com a educadora da sala e a educadora fala com os pais, a partir de uma determinada altura, em que estes conflitos são repetidos, a educadora diz que eu deva transmitir sempre aos pais, sempre que acontece algum distúrbio, para passar a ser eu a passar diariamente a mensagem. Porque, uma vez que as educadoras vão embora às 15h30 e depois os meninos ficam cá, que deva ser eu a passar a mensagem. Quando as coisas se tornam críticas, aí é a educadora que chama os pais à escola para tentar gerir isto da melhor forma.

E – Entendi.

P – Mas é sempre a educadora a tomar sempre a posição mais acertada em relação à criança.

E – O refeitório é um espaço onde ocorrem muitos conflitos?

P – O refeitório... agora, pelo menos ((risos)) falo por mim, acho que está mais controlado. É mais fácil geri-los, primeiro porque eles já me obedecem melhor, não é (!) e respeitam mais as regras do refeitório. Claro que eles depois tentam sempre fazer das deles, depois há aqueles meninos que são muito encobertos, que parecem uns anjos ((risos)), mas que no fundo, no fundo está lá um diabinho ((risos)) sempre prontinho a atuar. Nos recreios só estou da parte da tarde e aí é que... nos recreios é que se veem verdadeiramente os conflitos. É nos recreios e na sala lá em baixo, muitas vezes até por uma questão de posição, do lugar.

E – A sala da componente?

P – Sim. Para ver um filme, aquilo há, tem que haver ali uma demarcação de território ((risos)), então eles demarcam muito os territórios, tipo “tenho que me sentar aqui, ao lado daquele” e tentam... e tentam sempre empurrar aquele mais para o lado ou então empurrar com os pés, dar assim uns pontapés para ele se chegar mais para frente. Portanto, estão sempre...

E – Há, na turma do pré-escolar, crianças que são deixadas de lado, excluídas pelas demais?

P – Sim, tem. Eu, pelo menos, penso que é... daquilo que observo, acho que tem. Acho que tem, sim, acho que tem. Tem e acaba por ser um bocado tendencioso...

E – Nos conflitos, as crianças chegam a um enfrentamento físico?

P – Isso depende do conflito que esteja em causa e depende das crianças também, há miúdos que nunca entram em conflito físico, nunca. Nunca os vi a ter nenhuma atitude mais agressiva. E há outros que entram sempre porque faz parte da personalidade deles ((risos)) serem mais impulsivos do que outros. Mas isso depende muito do que... do que é que os levou ao conflito e de quem é que está em causa o conflito.

E – Quando os adultos intervêm nos conflitos, quais são os encaminhamentos dados geralmente?

P – Normalmente, quando sou eu, primeiro falo com os dois para saber o que é que se passou, o que é que aconteceu, o que gerou aquele conflito. Normalmente ponho sempre os dois a pensar porque eu acho que nos conflitos acabam ((risos)), pelo menos eu penso assim como adulta, porque acho que quando nós nos zangamos com alguém há sempre um que tem razão,

mas o outro também tem um bocadinho de razão então, mais vale pôr os dois a pensar um bocadinho, a descansar e quando estiverem mais calmos, já podem ir outra vez brincar. Se foi uma agressão física e magoou, aí só ponho quem...

E – Agrediu.

P – Quem agrediu e normalmente obrigo a que peça desculpa por aquilo que fez, que às vezes isso é o mais complicado, que é pedir desculpa. Mas aí só fica um, que é o que agrediu, o outro vai brincar normalmente ou fazer o que estava a fazer normalmente e fica o outro a pensar durante cinco, no máximo dez minutos.

E – No geral, o que fazem os colegas que estão por perto a observar os conflitos?

P – Alguns tentam sempre defender o amigo porque acaba por ser uma coisa natural, depois alguns não se apercebendo vão perguntar “oh, porque é que ele está de castigo?”, “porque é que ele está ali sentado?” e então eu digo, normalmente é assim “não tens nada a ver com isso” ((risos)), que é para eles, muitas vezes, não se aperceberem ou não saberem o que é que aconteceu, porque também não é preciso porque eles já sabem fazer asneiras que cheguem, não precisam que... ((risos))

E – Chegam a tomar partido, a entrar nos conflitos?

P – Este ano não tenho observado muito isso, agora se eles se aperceberem o que é que se passou têm sempre tendência a defenderem o que é amigo deles.

E – Observaste comportamentos de bullying na turma do pré-escolar?

P – Eu julgo que não, eu acho que não, acho que são conflitos perfeitamente normais das faixas etárias deles, coisas perfeitamente geríveis, quer entre eles, quer com um adulto, acho que não, acho que não.

E – Como compreendes o bullying, “M”?

P – Eu compreendo que o bullying pode não ser só a parte física... que esteja em causa, pode ser a parte verbal ou nesta faixa etária, se calhar, até o afastar mais o amigo ou eles não brincarem tanto com aquele, aquele não participar tanto das atividades, das brincadeiras e nesta idade as crianças também são um bocadinho cruéis, são tão sinceras, tão honestas, muitas delas, que acabam por ser cruéis, mas que não lhe chamaria bullying ((risos)), acho que às vezes é sinceridade exposta demais ((risos)), que é aquilo que nós não temos coragem para dizer ((risos)).

E – Como são organizados os espaços do refeitório e da sala da componente?

P – O espaço do refeitório foi organizado pelas educadoras da sala um e da sala dois.

E – No refeitório?

P – Sim. Foram elas que escolheram o sítio para os meninos almoçarem e ficou definido assim, que ali seria sempre o sítio deles. Eles são os únicos, aqui na escola, que têm um sítio privilegiado sempre para almoçar ((risos)). Em relação à sala da componente, é assim, como

eu tenho as duas salas juntas, é sempre gerida em função dos meninos que vou tendo diariamente porque nem sempre é equilibrado, porque há meninos que não vêm, há outros que vão embora mais cedo e acaba por haver sempre diferenças diárias no número de crianças, mas normalmente é gerido sempre em função das duas salas. O espaço é muito reduzido, é muito pequeno.

E – Na sala da componente estão sempre, ao mesmo tempo, as crianças das duas turmas?

P – Sim, sempre. O que acaba por ser mais difícil gerir o espaço porque o espaço da componente é pequeno e ter lá as duas salas, mesmo reduzindo, nunca é um número significativo, são dois ou três por sala que acabam por ir embora mais cedo, mas é um espaço muito reduzido para tê-los todos lá. Por isso, para nós é sempre melhor ir para a parte exterior.

E – A maioria dos pais opta por deixar os filhos na componente, depois das 15h30?

P – Este ano só não tenho dois. Só não tenho dois meninos na componente porque os pais cada vez mais trabalham, têm horários complicados, difíceis de gerir e acabam por optar por... hoje em dia também nas cidades não existe famílias tão próximas, as famílias moram mais afastadas e não há ninguém que...

E – Falas da falta de rede de apoio familiar?

P – Exatamente. E acabam por ter que os deixar cá...

E – De que materiais dispõem na sala da componente?

P – Muito poucos ((risos)), tenho livros, tenho cubos, televisão, DVD, depois acabo por ter material de pintura, o que nós utilizamos muito é material reciclável porque é aquele que não custa dinheiro e muitas das coisas são feitas com materiais que eles acabam por trazer de casa. Porque também não existem verbas para comprar material ((risos)) para a sala.

E – Há comparticipação da [nome da Empresa Municipal]?

P – Não, não. Os pais pagam um serviço que é o serviço de apoio à família que funciona das 8h00 às 9h00 e funciona das 15h30 às 19h00.

E – Quais são todos os horários em que essa componente atua diretamente com as crianças?

P – 8h00 às 9h00, do 12h00 às 13h30 e das 15h30 às 19h00. Isto no período de aulas, nas férias funciona das 8h00 às 19h00. E os pais pagam conforme os rendimentos que apresentaram, o valor para este serviço, para este apoio à família, para além de pagarem também as refeições. Mensalmente. Não existe nenhuma... isto é para a Câmara Municipal de ... este dinheiro, nós não recebemos nenhum tipo de apoio ou verba para a compra de material.

E – Entendi.

P – Normalmente, o que eu peço aos pais é, por exemplo, as roupas que estão lá em baixo foram doadas pelos pais, as carteiras... coisas que às vezes não façam tanta falta em casa,

peço aos pais para trazerem. E materiais recicláveis, coisas que dão sempre para aproveitar, cartão, os rolos de papel higiênico. É sempre assim, coisas, as caixas de iogurtes.

E – Nesse período, entre as 15h30 e as 19h30, ocorrem outras atividades?

P – Ainda têm as outras atividades.

E – Nessas atividades, da componente de apoio à família, quais são as que observa serem as preferidas, as de maior interesse das crianças?

P – Este ano acho que correu muito bem o projeto da Música, eles gostavam de ir, os meninos da sala um, porque estavam com o projeto da flauta. E aquilo estava a ter muito interesse para eles porque não havia mais ninguém aqui na escola a tocar flauta para além deles. Então eles gostavam muito de ir para a aula de Música. Os rapazes, o futebol, acaba por ser o maior foco de interesse deles nessas atividades. Mas este ano também acho que a Música predominou bastante.

E – As aulas são na sala da Componente?

P – Sim.

E – Para além das aulas de Música, as crianças têm autonomia de escolha, ou são atividades orientadas?

P – Aquilo, a nossa legislação diz é que as atividades da componente devem ser livres, eu posso orientar uma atividade, mas não posso obrigar nenhuma criança a participar, cada criança só faz aquilo que tiver vontade de fazer. É claro que isto na teoria, às vezes, é bom e deveria ser assim quando temos espaços que se adequam, que seja feito dessa maneira, o que muitas vezes para mim acaba por ser difícil gerir isso. Porque o espaço é muito reduzido e tenho que orientá-los sempre em função do que é que é melhor naqueles momentos fazermos. Tento sempre, por exemplo, se hoje estava destinado fazermos um jogo e eles, quase todos não querem fazer o jogo também não vamos... não é por aí. Mas é difícil gerir quando não temos espaços.

E – Em relação aos recreios, o tempo chuvoso traz modificações?

P – Modifica completamente ((risos))

E – Se puder descrever...

P – Nós com chuva estamos reduzidos a três metros quadrados para quarenta e seis, cinquenta meninos é uma coisa horrível, do meu ponto de vista, é o sítio mais massacrante que eu posso pô-los durante o ano todo, o tempo bom, basta estar um bocadinho, basta não chover, que é uma alegria ((risos)), que é para podermos ir para a parte exterior. Esta escola tem um défice grande que é não ter um espaço coberto maior para eles. Nós somos sempre os mais sacrificados nesta escola porque nunca temos para onde ir ((risos)).

E – Em períodos de chuva constante imagino como seja.

P – É horrível.

E – A componente social exige boa articulação, depende de protocolos entre o Ministério e a autarquia... é isto?

P – Os Jardins de Infância, aqui no concelho de [nome] são todos da Câmara Municipal de [nome].

E – A Associação de Pais também participa?

P – De forma geral entram várias entidades sempre. Existe a Câmara Municipal que gere uma parte do dinheiro que vem para as escolas. Depois existem os agrupamentos, que também destinam uma parte das verbas ((risos)) e, supostamente, aqui não acontece isso, mas deveria acontecer, que é as Juntas de Freguesia.

E – O Jardim daqui não pertence a nenhuma Junta?

P – Não, este não ((risos)). Mas acaba por ser complicado porque isto são tutelas, coisas completamente diferentes, porque depois a Câmara tem a tutela maior, e depois é que delega funções, mas há entidades que não querem essas funções.

E – Ah, sim.

P – Como foi o caso da Junta de Freguesia, não quis ficar com o pré-escolar, foi a [nome da Empresa Municipal] que ficou. Mas depois, por exemplo, aqui já existe Associação de Pais, noutras escolas isso não existe, são outras entidades diferentes ou... que fazem esses serviços.

E – De maneira geral, como são os recreios, muda alguma coisa no brincar, nas condutas das crianças, se estão adultos por perto, a observá-las?

P – Eu acho... de início pode modificar, ao fim de algum tempo acaba por acomodar, é só mais um adulto que está ali, se ele estiver, se não intervir em absolutamente nada, eles também acabam por nos conhecer tão bem, já sabem o que é que podem fazer com um e o que é que podem com outro.

E – Essa presença tem alguma interferência nos conflitos?

P – Não, não. Se calhar os mais velhos refletem mais um bocadinho, momentaneamente, tipo “ela está a olhar para mim! E então, em vez de bater, vou só empurrar” ((risos)). Acabo, mas isso, nos mais velhos, no mais pequeninos não, acontece tão naturalmente que não é importante estar ali o adulto ou não. Os mais velhos é que acabam “hummm... ela está a olhar para mim”.

E – Como coordenadora dos apoios socio-educativos, qual é a tua participação nas situações de jogo e de brincadeira dessas crianças, quanto às interações, ao tempo, aos espaços para brincar?

P – É assim, normalmente as planificações são feitas por mim e depois as educadoras têm que aprovar ou não.

E – É tua responsabilidade planificar o trabalho?

P – Sim, sim, sim. E depois, normalmente as educadoras aprovam ou não aquele plano mensal. Os espaços, lá está, são mais uma vez feitos em função do que está disponível no momento. Às vezes até tinha planeado fazer um jogo tradicional ou uma dança no polivalente, quando lá chego... e porque está a chover o professor de educação física também precisou ir para lá e então já não podemos. Por quê?! Porque a nossa sala não tem espaço suficiente para fazermos todos. E depois não posso estar a dividir metade, para onde é que eu vou com outra metade?! Então, as atividades são muito geridas, às vezes em cima, no dia, por causa da função tempo-espaço ((risos)). Às vezes nem é tanto a atividade em si, mas é mais do tempo e do espaço.

E – Faz uma planificação para o horário de almoço também?

P – Não, do horário de almoço, não.

E – Trabalhas só ou contas com ajuda?

P – Sim, tenho sempre mais funcionárias da [nome da Empresa Municipal].

E – Seria complicado ir ao polivalente, ao pátio, ou mesmo estar na sala da componente a trabalhar sozinha com cinquenta crianças, desse grupo etário.

P – Sim, mas é assim, a atividade pode ser dirigida só por um, não é por aí. Normalmente as funcionárias apoiam mais a parte da entrega dos meninos, as idas à casa de banho, esses trajetos aqui dentro da escola. Mas as atividades, elas podem colaborar, de uma forma de entreajuda, entre... mas normalmente as atividades são dirigidas por mim.

E – Essas atividades, “M”, têm um caráter mais educativo ou mais um caráter lúdico?

P – Lúdico.

E – Como as aulas de Música?

P – Sim. Tudo o que eles fazem tem de ser lúdico e normalmente as atividades escolhidas são sempre atividades que eles não façam dentro da sala de aula.

E – Conforme previsto na legislação?

P – Está.

E – Quando surgem conflitos entre os pares, ou comportamentos agressivos, há a tua intervenção, e também a da tua equipa? Como é que acordam essa intervenção? Há um padrão ou cada uma intervém como convém?

P – É assim, existe... eu todos os anos recebo funcionárias novas, ou seja...

E – Uma equipa flutuante.

P – Exatamente. Todos os anos, nunca ficam as mesmas pessoas. E todos os anos, no início do ano, e durante do ano, mas no início que é a parte mais forte, explico como tudo se

processa e como tudo funciona, como é que se gere os conflitos, o que é devemos dizer e o que é que não, nunca, devemos dizer, determinado tipo de comportamentos a ter, quer com as educadoras, quer com as crianças. Só que isto nem sempre é fácil porque, por exemplo, eu posso estar a falar com um pai, podia estar no refeitório, na hora do lanche, mas entretanto chega um pai que quer falar comigo, eu vou falar com o pai e quem lá fica pode decidir gerir aquele conflito daquela forma. Isso às vezes também gera conflitos entre nós adultos porque nem sempre estamos de acordo, mas gera mais conflito, entre, neste caso, é sempre a mim que vem direcionado pelas educadoras.

E – Sim... Há muita gente envolvida.

P – É, é. Demasiada gente ((risos))

E – São quantas funcionárias na componente?

P – Seis.

E – Há um padrão acordado, entretanto não significa que funcione.

P – Sim, sim, existe uma norma que é aquela pela qual eu me sigo e a qual eu quero que elas também façam exatamente o mesmo.

E – Essas pessoas têm formação na área da educação?

P – Não, não, não.

E – É mais pela vida mesmo.

P – Exatamente. É, mas isso nem quer dizer que às vezes eu também não fuja dentro do meu padrão.

E – Em relação à permissão para brincar, funciona como moeda de troca, por exemplo: se as crianças se portarem mal, ou se magoarem, vocês cortam a brincadeira?

P – Isso é o mais difícil para eles porque, por exemplo, eu na hora do almoço negoceio muito com eles o... entre o comer ou brincar. Quem não come, por exemplo, aquela parte que tínhamos negociado, não vai brincar e isso para eles às vezes é muito dolorosa saber que os outros já foram para o parque e eles ainda estão ali a comer, custa-lhes um bocadinho.

E – Estás a dizer que funciona.

P – Funciona, funciona. Tirar a brincadeira a qualquer um deles é... funciona.

E – É mexer em área sagrada.

P – É, isso aí ((risos)). Isso aí é mesmo, é. Não, isso funciona, funciona. Só tenho um que é sempre indiferente.

E – É?

P – É. É, tem o comportamento mais estranho que eu alguma vez conheci.

E – Observei alguns almoços e vi que as crianças sempre tendem a divagar, brincar enquanto comem, como é que isso funciona?

P – É, é complicado... também estar-lhes sempre a impor para estarem em silêncio, para estarem... e acaba por ser um momento só deles, aquele almoço com os amigos, é diferente de almoçar em casa com os pais, eu percebo que eles aqui têm que aprender algumas regras, para alguns é mais fácil do que para outros, mas também compreendo que não é fácil gerir tanta criança a almoçar e dar a mesma atenção a todos eles. Acabo sempre por dar mais atenção aos mais pequenos porque precisam de mais apoio. Os mais velhos, como já são mais autónomos acabam sempre por falar mais, por divagar muito mais, por andar ali mais... porque acabaram de almoçar mais depressa, já vão brincar ali mais um bocadinho, tentam sempre brincar ali na mesa. E eu tento também não... não, há alturas em que a gente também tem mais paciência do que outras e... mas tento sempre não... claro que peço sempre “silêncio, têm que estar calados e não sei quê”, mas isso é o início porque depois acaba por ir fluindo de uma forma natural. É, eles tem tendência para conversarem, que acaba por ser normal, porque se calhar muitos almoçam em silêncio em casa.

E – As crianças maiores, do 1º Ciclo, gritam sempre.

P – É, os mais velhos é.

E – Quais recursos utilizas para um melhor entendimento com as crianças, o que é eficaz, o que funciona nos encaminhamentos...?

P – Nem sempre é eficaz a mesma coisa para dois ou três. Isso depende muito da personalidade de cada um e também não é fácil conhecermos logo todos de uma vez. Vamos aprendendo a conhecer e a saber como é que é mais fácil gerir isso com eles. Há uns que basta pô-los a pensar cinco, dez minutos, tem um resultado... Outros que é preciso tirar-lhe uma tarde de parque, pô-lo a fazer outra coisa completamente diferente e tirar-lhe a parte do brincar.

E – Sim?

P – Pô-lo ali a fazer uma atividade que é lúdica na mesma, mas que exige alguma concentração e empenhamento da criança, para ele ficar tipo “nunca mais quero isto na minha vida, eu quero brincar com os meus amigos”. E depois outros há coisas que nunca vão... ((risos))

E – Queres dizer que em alguns casos nada funciona.

P – Nada funciona. Funciona às vezes... com uns funciona a falar com os pais, dizer que vou falar com o pai ou com a mãe, tipo, alguns funciona melhor dizer que é o pai, outros funciona melhor com a mãe, isso depois a gente também vai conhecendo de quem é que eles têm mais... respeito ou medo, não sei. E acabamos por dizer “logo vou falar com a tua mãe, se não vier a tua mãe quero falar com o teu pai” ((risos)), então aquilo já fica assim um bocadinho, então, tentam controlar mais. Mas é sempre diferente... não é igual para todos.

E – As medidas disciplinares que adotas são essas. Há mais alguma?

P – Não, se eu pudesse às vezes podia... se eu pudesse às vezes gostava de poder dar uma sapatada no rabo ((risos)).

E – ((risos)) Mas isso não dá.

P – Mas como não posso adotar essa regra, então... Eu respiro fundo.

E – Qual é o teu estilo de trabalho educativo com as crianças?

P – Eu acho que o meu estilo de trabalho, pelo menos o *feedback* que tenho dos miúdos, é muito livre. Não existe... sou apologista que nós vamos conquistando etapas, as regras que queremos que eles tenham, regras fundamentais, básicas, mas até de uma vida em sociedade, não é especificamente só do espaço escola.

E – Sei...

E – E aquilo que eu mais gosto de fazer com eles, realmente, às vezes é aquilo que faço com... já que isto é um espaço lúdico, então que sirva para estarmos às vezes todos sentados, de perninhas à chinês, a comer bolachas e a falar de tudo e mais alguma coisa, coisas banais do dia a dia, que... coisas se calhar que eles gostavam de falar em casa e não tiveram oportunidade para falar, mas num estilo mais livre, mais descontraído. Aprendi também que há determinadas atividades que têm extrema importância para eles, a culinária. Os rapazes também, não lhe falei nessa, mas os rapazes gostam muito de atividades de culinária, porque é um estilo mais descontraído porque vamos todos para a cozinha, em que todos participam e em que não existe ali um controlo excessivo com eles e em que eles, acho que se libertam. E muitas vezes libertam-se quando nos deitamos todos no chão e dizemos asneiras... asneiras numa forma de brincar, asneiras e todos se riem e depois aquilo... depois há uma sessão de cócegas e há assim umas coisas que eu acho que é a forma mais livre de se poder estar. E eu acho que é aquilo que nós não somos hoje em dia é livres, vivemos sempre condicionados por tudo.

E – Tantas coisas...

P – Tantas coisas que acontecem, se calhar na vida deles, a partir do momento em que saem daqui que se calhar faz-lhes falta ser mais livres, mais expansivos, por isso é que às vezes é tão difícil gerir os pequenos conflitos, que eu acho que são... naturais nestas idades. Eu acho que me definia como ((risos)) se pudesse, eu não adotaria regras, as regras vão-se conquistando ao longo do tempo. E todos nós as vamos saber adquirir de uma forma ou de outra, mas sem imposição, e às vezes o que acontece muitas vezes é que a gente tenta impor ali todos os dias, batalha ali diariamente e às vezes parece que é vão. E então se fosse de uma forma mais livre, se calhar, é mais facilmente apreendido.

E – Mas isso precisa de tempo e a escola trabalha com tempos muito curtos.

P – É, eu por exemplo, sinto que a hora do almoço, para mim ((risos)), é o meu maior sacrifício porque a coisa que mais me custa é ver dizer assim “tens que comer, tens que comer porque está quase a tocar, tens que comer a sopa, não sei quê”, é a gente obrigá-los, é quase nem mastigar a comida e obrigá-los a ter que cumprir horários já, com três anos, ter que cumprir horários, parece... parece inaceitável. Acho que têm tanto tempo ainda para cumprir

horários, que agora podiam-nos deixar comer mais livremente ((risos)), tipo, se não acabou de comer às 13h30, não faz mal, acaba de comer às 14h00. Comer calmamente sem... depois estão habituados a comer tudo muito rápido, a fazer tudo muito rápido, sempre controlados pelo tempo, que já tocou, porque já... Eu acho que é uma vida, para eles, que chegam aqui assim, com três anos, acho que é uma vida... muito agitada ((risos)), muito feita de muitas rotinas, eu sei que também é assim a nossa vida, mas eles são tão pequenos.

E – Um outro modelo de escola...

P –Eu por acaso vi uma escola no Brasil, um Jardim de Infância no Brasil, em que eu disse “pá, isto era o meu sonho de trabalho diário” ((risos)) porque eles têm a vantagem de ser mesmo em frente a uma praia e então eles levavam os miúdos da creche nos parques para a areia, todos os dias iam lá dar uma volta com os bebés da creche, com os grandes e deixavam-nos... mas mesmo as rotinas deles não tinham rigorosamente nada a ver com as nossas cá em Portugal. Claro que isso existe vários métodos, para a Educação de Infância, por isso é que existe tantas orientações para tanta coisa, cada um escolhe a que melhor se adapta à sua... à sua personalidade. Mas acho que devemos ser todos um bocadinho mais livres ((risos)).

E – ((risos)) Quem sabe um dia, não é?!

Então, é isso, obrigada.

Não sei se tem alguma coisa a dizer... Sinto, nunca ter fotografado a sala do CAF.

P – Mas pode fotografar...

13 - Entrevista Auxiliar da Ação Educativa

Codificação:

Sujeito entrevistado: “C” – Auxiliar da Ação Educativa, vinculada à Associação de Pais

Número de sessões: uma

E – Vamos começar com uma pequena apresentação, o teu nome, função na escola, se tem alguma formação específica para essas atividades, e o tempo de trabalho na escola.

P – Eu chamo-me [nome completo] e sou, faço parte da Associação de Pais e sou auxiliar de ação educativa.

E – Há quanto tempo, “C”?

P – É o segundo ano letivo.

E – Quantas horas ficas na escola diariamente?

P – Oito horas por dia. É o horário de trabalho.

E – Como são as crianças desta escola?

P – São crianças normais como todas as crianças ((risos)), em todos sítios, a única diferença aqui é que temos muitos meninos de etnia cigana. O resto é tudo, são crianças normais.

E – E então, o que significa ser crianças normais? ((risos))

P – ((risos)) brincam e... brincam, falam como os outros meninos todos, têm as suas brincadeiras características de todas as crianças. A única diferença é a etnia cigana que é mais conflituosa, mas pronto.

E – Mais conflituosas que as outras crianças?

P – Em geral são, mas eles são muito mais unidos entre eles. Também vai da... da vida deles, da maneira de estar deles, mas é normal, a etnia cigana é mais conflituosa, em geral, do que nós, não é?!

E – Vejo que acompanha os recreios. Como é que percebe as interações entre as crianças? Brincam, jogam sozinhas, em pares, em grupos, com grupos de crianças da mesma turma, de outras, como é no dia a dia?

P – É assim, normalmente eles brincam entre a turma deles porque eles têm, são várias turmas, e normalmente brincam com a turma deles porque estão mais à vontade, estão na aula com eles, conhecem-nos melhor. Mas no entanto, eles brincam... às vezes há meninos do 2º ano que brincam com os do 4º, não tem problema nenhum, desde que se entendam. Eu vejo muitos meninos a brincar, mesmo que não sejam da mesma turma, mas normalmente é com os meninos da turma que eles falam mais, que brincam mais, que procuram mais, porque normalmente os pais também se conhecem uns aos outros e leva a com que eles brinquem

mais uns com os outros. Até lá fora, a organizar festas de anos, normalmente convidam os meninos da turma e não os outros, mas... é nesse sentido.

E – Como é a tua rotina na escola?

P – É assim, eu faço parte do ATL, trabalho para a Associação de Pais da escola, e nós temos a função de receber os meninos das 8h00 às 9h00, que eles não têm aulas. Imaginemos que os pais não os podem vir trazer às 9h00 porque vão trabalhar mais cedo, das 8h00 às 9h00, tomamos conta deles, recebemo-los e estamos com eles no intervalo, ver se... eles a brincar, se precisam de alguma coisa, se se aleijam e do 12h00 à 13h30, que é a hora da refeição, uma... somos três colegas e então uma normalmente, é uma que fica no refeitório e duas cá fora a tomar conta dos meninos. Para ver se eles não se aleijam, ver se não arranjam conflitos entre uns e outros, não é (?!), e no final do dia que depois de acabar as aulas há muitos pais que não podem vir buscá-los logo às 17h30, então nós ficamos até às 19h00.

E – Até às 19h00?

P – Sim, até os pais virem buscar os meninos e é nesse sentido. Ficamos com eles, se for preciso alguma coisa, se for... de os ajudar, mesmo nos trabalhos de casa, se eles precisarem, nós ajudamos, fazem atividades, jogam futebol se está bom tempo e brincam entre uns e os outros.

E – E a tua ação direta com as crianças?

P – É assim, normalmente eu ajudo a fazer os trabalhos de casa, se eles precisarem, ajudo. Normalmente, nós temos uma salinha, e eles vão para lá estudar, se precisarem de ajuda, nós ajudamos. E quando estão bom tempo eles vão lá para fora, duas colegas ficam lá fora, a ficar com eles, eles a brincar. E é basicamente é isso. Há alturas que fazemos atividades, o Dia do Pai, Dia da Mãe, eles... é. Temos sempre atividades e depois nas férias também temos atividades com os meninos, vamos... fazemos atividades de culinárias, de pintura, de... saímos muitas vezes, na altura de férias que os pais não podem ficar com eles também ficamos com os meninos.

E – Atendimento o ano todo?

P – Só no mês de Agosto é que não funciona, o resto funciona os dias todos, só no mês de Agosto é que não. E então nós temos saídas, vamos ao cinema, vamos à praia, vamos à piscina, quando o tempo permite, não é (?!), na altura de férias.

E – São muitas as crianças que ficam até às 19h00 e, depois, nas férias?

P – Por volta de cinquenta meninos sempre. Cinquenta meninos ficam e nós nas férias vamos com eles para a praia, vamos com eles para a piscina e, pronto, é nesse sentido. Ou vamos com eles para o cinema ou... pronto.

E – Quantas fazem parte da equipa de auxiliares, “C”?

P – São três pessoas.

E – Para todas essas crianças?

P – Não, três pessoas que têm a ajuda e a colaboração da escola, tem a colaboração da empresa que fornece a alimentação, que é a [nome da Empresa Municipal], temos o apoio deles. Nas férias é que não, que são menos meninos, são à volta de quarenta, aí somos três e temos sempre a colaboração do... é uma Associação e que há dois ou três pais que nos ajudam sempre, alternadamente, entre eles combinam, hoje vou eu ajudar as funcionárias, amanhã vou ajudar eu, e ficam sempre quatro ou cinco pessoas aqui a ajudar os meninos, sim.

E – Pelo que observa, o que as crianças mais gostam de fazer na escola, quais são as suas atividades preferidas?

P – Os meninos, sem dúvida nenhuma, é jogar futebol ((risos)), sempre que... às vezes há três ou quatro bolas lá fora, temos de tirar uma senão é uma confusão dos diabos. E as meninas gostam de andar nos baloiços, gostam de brincar no elástico, saltar à corda, jogar às apanhadinhas, sei lá... jogar aqueles jogos das meninas... das palmas, não sei, é nesse sentido. Também gostam muito de andar no jardim a brincar com as plantas, as flores, os bichos ((risos)), que é uma grande... é.

E – Há algo que as crianças não gostam na escola?

P – Aí... o que é que eles não gostam?! Eles gostam particularmente de tudo, a única coisa que eles não gostam é quando é peixe. Quando é peixe ((risos)). Quando a refeição é peixe há alguns que não gostam mesmo, mas no geral gostam de tudo. Principalmente brincar, eles adoram.

E – E então se gostam de brincar, o espaço preferido seria o pátio ou quadra?

P – Sim, o pátio e o campo de futebol, aquele que está lá atrás da escola, sim.

E – Você falou que também gostam dos baloiços. Como é que organiza tanta criança para dois baloiços?

P – É assim, normalmente eles fazem uma fila e estão dois, três minutos cada um, e depois trocam com o colega.

E – Eles se organizam nesse tempo?

P – É assim, normalmente organizam, mas depois às vezes há conflitos porque um quer, passou à frente do outro, depois nós temos que ir lá organizar, mas normalmente organizam-se.

E – Pedem ajuda?

P – Pedem ajuda quando um passa à frente do outro, sim, pedem ajuda.

E – No geral as crianças respeitam as filas, as regras que combinam ou não?

P – Em geral sim, há um dia ou outro que não, mas em geral sim.

E – Além de bolas, elásticos..., que outros materiais utilizam enquanto brincam?

P – Elásticos, cordas, arcos... todo o tipo de bolas, de basquete, bolas...

E – São materiais trazidos por elas ou são da escola?

P – Tem na escola. Há alguns, algum material eles trazem, normalmente bola de futebol trazem quase todos e... mas têm muito material na escola.

E – Disseste que geralmente brincam com os colegas da turma. As crianças de etnia cigana brincam separadas ou enturmadas com as outras?

P – É assim, normalmente até brincam com os outros meninos. Há um ou outro que é mais reservado, mais, entre aspas, mais conflituoso porque eles não gostam de brincar com eles, porque às vezes eles são conflituosos, mas em geral eles brincam com toda a gente.

E – Do teu ponto de vista, as crianças brincam o suficiente? Tudo aquilo que precisam?

P – Eu acho que sim, que brincam. Têm muitos intervalos, têm muitos...

E – Quais são os intervalos?

P – Eles têm, entram às 9h00 e depois têm intervalo das 10h00 às 10h30, meia hora, e depois têm o intervalo da hora do almoço, que é do 12h00 às 13h30, que é uma hora e meia, depois têm dois intervalos de um quarto de hora à tarde, das 15h30 às 15h45 e das 16h30 às 16h45.

E – Ao tempo em que ficam depois das 17h30, chama-se ATL? É um tempo para fazer atividades de casa?

P – Sim, os trabalhos de casa.

E – Brincar?

P – E brincar até que o pai e a mãe cheguem ou alguém que o venha buscar, do entendimento dos pais.

E – Há crianças que entram às 8h00 e saem às 19h00?

P – É. Há para aí umas dez ou onze que sim, chegam às 8h00 e só saem às 19h00, sim.

E – De todas as idades?

P – Sim. É assim, nós trabalhamos com os meninos dos 6 aos 10 anos, da 1.^a à 4.^a classe, são esses.

E – Os do Jardim não entram nesse grupo, entram na componente de apoio à família?

P – Não, não. Não só... do nosso ATL só faz parte o 1.º Ciclo. Têm aulas até às 15h30, o Jardim, mas depois tem ATL até às 19h00, como nós. Têm ATL, tem a empresa que fornece a alimentação. Aquela equipa é a CAF, Componente de Apoio à Família, faz parte da [nome da Empresa Municipal].

E – É uma equipa de quantas?

P – São cinco pessoas, acho eu. Mas eu não tenho a certeza.

E – Ficam muitas crianças?

P – Há um ou outro. É assim, a partir das 18h30 já começam a ficar mais os (12:03).

E – Vocês trabalham em conjunto, entre as duas equipas?

P – Não. Fazemos horários rotativos para podermos estar aqui o tempo todo. Só há uma hora que não estamos aqui, que é das 15h00 às 16h00, mas temos a colaboração da escola.

E – São quantas na tua equipa?

P – Sou eu e mais duas colegas.

E – Percebo agora o porquê dos uniformes com cores diferentes.

P – Nós as três temos a mesma cor de bata.

E – Há uma equipa de bege...

P – Sim, essas senhoras são funcionárias da escola.

E – É outra equipa ainda?

P – É outra equipa. São funcionárias da escola. São três equipas.

E – Sim, a de funcionárias da escola usa bege...

P – A D.^a “H”, a D.^a “O” e a D.^a “S”.

E – Vocês são as de branco e azul?

P – Exato.

E – E as da CAF?

P – São as que andam normalmente de bata cinzenta. Às risquinhas. Estão sempre no refeitório, quase.

E – Cada equipa com a sua função?

P – Sim, temos, mas trabalhamos em equipa, sempre que é preciso ajudar umas às outras...

E – Cada equipa é autónoma em relação às outras?

P – Sim, sim. É porque quando umas precisam... por exemplo, na sexta-feira vai ser o Dia Mundial da Criança, vamos todos para... fazer uma atividade com meninos, com os insufláveis... E vamos todas, pronto, a coordenadora chamou-nos e disse que vamos todas para ajudar os meninos vão sair todos da escola.

E – Quem coordena o teu trabalho aqui é a Associação de Pais ou a coordenadora da escola?

P – Sim, a coordenadora é a ordem máxima, a ordem máxima e a Associação de Pais, também está a trabalhar aqui. Nós trabalhamos em equipa. Mas quem coordena tudo é a coordenadora da escola.

E – Agora percebo melhor essa organização do pessoal.

P – É, nós trabalhamos aqui na escola e fazemos parte da Associação. É uma atividade dos tempos livres, quando os meninos não têm... quando os meninos não têm outra possibilidade de ficar, nós trabalhamos das 8h00 às 19h00.

E – E quando os meninos estão em sala de aula?

P – Quando estão em sala de aula nós fazemos os nossas limpezas, preparamos as atividades para os dias seguintes...

E – As limpezas vocês dividem com as funcionárias da escola?

P – Sim, sim, temos áreas específicas para limpar já. É. Nós temos áreas específicas para limpar e elas limpam outras e fazemos assim. Mas sempre que é preciso colaboração de limpar outro sítio, nós colaboramos umas com as outras.

E – No teu trabalho com as crianças, observa quais são os espaços onde mais surgem conflitos, desentendimentos?

P – É mais no recreio, sem dúvida nenhuma porque estão muitas crianças. É, é mais aí.

E – Esses conflitos estão relacionados a quê, “C”?

P – É assim, normalmente eles pegam simplesmente pela bola ou porque a bola é daquele e não é minha e aquele deixa jogar e o outro não deixa, é nesse sentido.

E – Por disputa de materiais?

P – É, disputa de materiais, de conflitos entre eles mesmos, aquele disse o que disse e... pronto, é complicado.

E – Esses conflitos ocorrem mais numa esfera verbal, de se ofenderem, de dizerem nomes ou é mesmo numa esfera física?

P – É assim normalmente eles... é verbal, às vezes entram em conflito físico, mas quando começam a entrar em conflito físico nós vamos lá para os acalmar e para os afastar e para que eles não continuem, não é (?!), é nesse sentido.

E – As raparigas brigam do mesmo jeito que os rapazes ou percebes alguma diferença?

P – Não, eu, é assim, não ((risos)), na altura que eu estudava elas eram muito calminhas, mas hoje em dia é tudo igual, às vezes ainda são piores ((risos)).

E – Quando as crianças se desentendem, quem são os adultos que intervêm, ou interferem, nessa situação de conflito?

P – Normalmente, é assim, ou são professores ou são auxiliares, quem estiver na altura no recreio.

E – De quais equipas são as funcionárias que permanecem nos recreios?

P – Do ATL e da escola.

E – As da CAF não?

P – Da CAF, é só com o Jardim. A CAF só trabalha com o Jardim, as funcionárias da escola trabalham tanto para o Jardim como para a CAF.

E – E o refeitório, de quem é?

P – É da CAF e nós também ajudamos a sentar os meninos, a partir a fruta...

E – A de funcionárias não?

P – Não, normalmente não. Não, é assim, só se for preciso, alguém faltar e elas, as senhoras da escola vão ajudar, sim. Normalmente é assim, nós vamos... as senhoras do CAF, que é a empresa que fornece a alimentação, serve a alimentação, nós sentamos os meninos...

E – No pátio, como as duas equipas encaminham quando identificam problemas com as crianças?

P – É assim, tentamos apartá-los ((risos)), conversar com eles para perceber o que realmente aconteceu e depois se for um caso muito grave levamos à coordenadora da escola e depois ela resolve.

E – São comuns os casos graves?

P – De vez em quando, uma vez... de vez em quando, não muito. Não, não são.

E – Chegam a magoarem-se mesmo?

P – Sim, chegam, alguns chegam, chegam. E os meninos hoje em dia são muito... brigam muito, não sei se é o que veem na televisão, mas de vez em quando exaltam-se muito, é.

E – Há colegas das crianças que presenciam os enfrentamentos. Quais são as atitudes comuns dos observadores?

P – É assim, normalmente os colegas de turma que se dão bem com os outros defendem o colega de turma, como é lógico.

E – Entram na briga?

P – Exatamente ((risos)), querem defender o colega, não é(?!), o que é normal, não é?! E é nesse sentido, é.

E – Há os que tentam acalmar a briga, separar os que estão brigando?

P – Sim, há sempre meninos que, imaginemos que às vezes nós estamos, as funcionárias estamos noutro sítio ou não reparamos, eles chamam e são... nisso são muito atenciosos, vão ajudar os colegas, são.

E – Há comportamentos de bullying aqui na escola?

P – É assim, não chegamos porque nós acabamos por atuar antes que isso aconteça. E caso aconteça chamamos logo a atenção à coordenadora e ela chama os pais aqui para que isso não volte a acontecer. Em regra geral nunca acontece nada muito grave.

E – Algumas crianças que se queixam, com frequência, que são excluídas, motivos de piada, ou deixadas de lado?

P – Sim, isso sim, há sempre aqueles meninos que são mais... que são mais, entre aspas, frágeis fisicamente que eles, pronto, os colegas, os maiores, têm tendência a meter-se com eles, pronto, há sempre, regra geral há sempre isso.

E – Essas crianças mais frágeis, têm alguma característica específica, que tenha percebido?

P – Não, é só por ser mais... não têm nenhuma característica especial, não.

E – Serão os de outras etnias?

P – É assim, os de etnia cigana são muito unidos e... ninguém se mete com eles, é mesmo.

E – Como compreendes o bullying?

P – Eu, é assim, eu compreendo que o bullying é agressão entre as crianças e uma agressão repetitiva que não devia acontecer, não é?! Pois. Mas eu acho que aqui não acontece muito isso porque as crianças ainda são muito pequeninas não têm aquela maldade de bater, de estar à espera que o outro venha bater, acho que não tem aqui nesta, não tem maldade.

E – Quais são os materiais que as crianças têm para brincar ou jogar na escola?

P – Têm bolas de futebol, têm material para fazer desporto em geral, bolas de futebol, arcos, cordas...

E – Usam isso com um professor? Como é que é o uso?

P – Normalmente eles usam com os professores de Educação Física, que eles têm aulas de Educação Física, fazem todo o tipo de desporto com os professores de Educação Física, basquetebol, futebol, andebol, atletismo.

E – A pensar nos recreios... O que é que muda nos dias de chuva?

P – O que muda no recreio é que eles têm que estar num espaço muito mais reduzido, fechado e, pronto, acaba por ser mais difícil, entre aspas, tomar conta deles porque eles têm um espaço mais reduzido e os conflitos aumentam, não é?! Porque eles não podem jogar à bola, não podem saltar, não podem brincar com tanta, com tanto à vontade, não é?! Porque têm um espaço muito pequeno e, pronto, e ficam mais chatos, não é (?!), é normal, é como nós ((risos)).

E – São em torno de quantas crianças que, num dia de chuva, ficam no polivalente?

P – À volta de cento e cinquenta, cento e sessenta meninos.

E – É muita gente!

P – É, é muita gente

E – Só não vêm os do Jardim?

P – Só não vêm os do Jardim porque eles têm uma sala para eles e então nos dias de chuva normalmente ficam na salinha a ver filmes, a falar com as educadoras, as senhoras que ficam à hora de almoço com eles.

E – As crianças se queixam, dizem alguma coisa em relação aos recreios em dias de chuva?

P – Queixam-se porque logo que digam, logo que vejam que não está a chover dizem “não, nós queremos ir lá para fora brincar, não está a chover” ((risos)).

E – Insistem em ir na chuva?

P – Insistem, alguns até vão mesmo e nós temos que os chamar à atenção.

E – Parece que não ligam se molham roupas, calçados...

P – É. Eles, para eles, não existe gripes, não existe doenças, está tudo bem para eles, desde que estejam a brincar.

E – Observas essa característica em crianças de todas as idades?

P – Sim, sim, o que eles querem é brincar. Toca para fora, eles têm noção que vão para a sala e que vão estudar, mas quando é o recreio eles vêm cá para fora e é mesmo para brincar. E acho muito bem, que eles também têm que brincar, são crianças.

E – Notas diferenças no brincar e no jogar das crianças maiores em relação aos menores?

P – Em regra geral todos eles gostam de jogar futebol, gostam de conversar uns com os outros, não, não muda.

E – A brincadeira é mais ou menos a mesma?

P – Sim, mais ou menos. Gostam todos de correr, gostam todos dos baloiços, cavalinhos é, eles gostam... em geral, é igual.

E – Ocorrem vários jogos, com várias equipas no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Como é que se entendem?

P – É assim, normalmente nós só queremos uma bola lá fora, mas eles logo que apanham duas, fazem logo duas equipas. Fazem equipas, normalmente, entre a turma. Mas, mas nós tentamos que seja só uma equipa para não haver muitas bolas e para não haver confusão, entre aspas.

E – Tenho observado que são várias bolas. Às vezes até nem é bola, pegam alguma coisinha e fazem de bola, e muita gente joga. Como é que vês essa capacidade de se entenderem num espaço que é pequeno? Equipas diferentes, jogos diferentes...

P – Às vezes até pegam numa tampa da garrafa, de uma garrafa de água. É, pronto, eles adoram jogar à bola, qualquer coisa serve. ((risos)) É mesmo.

E – Só os rapazes jogam?

P – Normalmente só são os rapazes, mas há meia dúzia de meninas que também gostam muito de jogar futebol.

E – As meninas têm algum jogo coletivo, com bola, que gostem?

P – Normalmente jogam basquetebol, gostam de jogar volei.

E – Faltam quadras aqui, para toda a gente.

P – É. E futebol também gostam. Há um dia da semana que elas jogam futebol, que é à sexta-feira. Vão lá para trás no campo e jogam futebol.

E – Então, amanhã pela manhã?

P – Sim, por volta das 10h30.

E – Só elas?

P – Só elas. A coordenadora estipulou que um dia eram só as meninas que jogavam e estipulou...

E – De todas as idades?

P – Sim, de todas as idades. Meninas de todas... fazem duas equipas e jogam. Têm dias específicos para jogar, o 1º ano é à segunda-feira, o 2º é à terça-feira, o 4º... é por dias da semana e à sexta-feira... são as meninas que jogam.

E – Quem acompanha as crianças, as observa naquele espaço?

P – Normalmente são duas funcionárias que ficam lá e tomam conta.

E – Há uma que fica aqui e duas lá?

P – Não, é assim, nós... eu e a D.^a “M J”, normalmente da Associação de Pais e tem mais três da escola. Ficam cinco ao todo nos intervalos.

E – No horário do almoço, as crianças podem ir para aquele campo?

P – Não, não podem porque é assim, na hora do almoço, como é hora do almoço há algumas funcionárias que saem e ficam menos pessoas e então ficam cá...

E – Observei o espaço vazio e imaginei que não fosse permitido usá-lo naquele horário.

P – Exatamente. Porque as senhoras também têm de ter o horário de almoço, não é!? Porque à hora do almoço, pronto, estão mais crianças, além de... estão mais crianças... e pronto, há as funcionárias que têm que servir o almoço, há outras que têm que ficar lá atrás e há outras que vão, é o horário de almoço delas, nós fazemos rotativo e, pronto, decidimos que era...

E – Qual é a tua participação nas situações de jogo e brincadeira das crianças? Participas de alguma forma, na escolha dos materiais, das brincadeiras, do lugar, ou apenas observas?

P – Normalmente há dias em que nós jogamos com eles, escolhemos o material, dizemos o que é que eles podem brincar ou não, porque senão há muitas bolas, há muito conflito. Quando é possível, a gente brinca com eles, quando não é possível... temos mais turmas, mais...

E – São muitas crianças para dar conta, não é?!

P – Muitas crianças, é... aí não brincamos tanto, mas quando estão menos, quando temos mais disponibilidade, sim.

E – Quando encontras duas crianças ou mais, em conflito, qual é geralmente o procedimento que adotas?

P – Normalmente, vou ter com os meninos, vou perguntar qual é o motivo porque eles se pegaram e depois de saber qual é motivo, se houver de pôr de castigo tenho de pôr e se for uma situação mais grave tenho de chamar o professor... deles, porque cada um deles tem um professor, e se for ainda mais grave tenho de chamar a coordenadora. E depois chamar os pais, se for uma situação grave tem de se chamar os pais, falar com os pais, dizer que o menino entrou em conflito com o colega, no sentido de não voltar a fazer e não voltar a fazer com mais ninguém, não é?!

E – Como é esse castigo?

P – É assim, a nossa punição geralmente é não brincar durante um certo tempo, normalmente é meia hora ou uma hora.

E – Eles aguentam isso? Como é que vocês controlam?

P – Normalmente aguentam, têm que aguentar.

E – Como é que vocês administram as crianças que vão para o castigo? Como funciona?

P – Normalmente sentamos num sítio específico e dizemos “agora, a partir de agora durante meia hora ou um quarto de hora não brincas” e o menino normalmente cumpre.

E – A quantidade de rapazes e de raparigas é a mesma que fica de castigo?

P – Predomina o sexo masculino, sem dúvida nenhuma. São os que mais brigam, sem dúvida nenhuma.

E – O que percebes que funciona mesmo com as crianças, para que parem de brigar?

P – O que funciona é chamar aqui os pais, sem dúvida nenhuma, quando o conflito é grave, chamar aqui os pais e se os pais forem pessoas que os chamem a atenção, não volta a acontecer. Se às vezes não funcionar, não chamarem tanto a atenção volta a acontecer. Mas se voltar a acontecer, nós tentamos chamar a coordenadora, a coordenadora fala com os pais novamente, é nesse sentido. Mas normalmente quando chamamos aqui os pais eles param de bater nos colegas, de brigar, tudo.

E – No pátio, nos espaços de recreio, quais são as atividades preferidas das crianças?

P – Nenhuma criança gosta de estar sentada, quando eles estão sentados, nós vamos lá perguntar “mas tu estás bem?” ((risos)). Porque eles adoram estar a brincar, a falar uns com os outros, saltar, pular, jogar, eles adoram.

E – Isto numa faixa de normalidade, ou consideras que são crianças muito agitadas hoje?

P – Não, não são crianças agitadas, normalmente todos gostam de jogar, brincar, tudo. Quando eles estão muito quietos, nós vamos falar “mas tu estás doente?”, é isso, quando eles estão muito quietos, sentados no banco ou coisa do género é porque estão doentes.

E – Em algum momento vocês trocam ideias com os professores, para planear, ou tratar de alguma questão de trabalho?

P – Sim, sim. Falamos sempre com os professores, sempre que notamos alguma diferença nos meninos falamos sempre com o professor e quando ele se está a portar mais mal, a pessoa a quem recorremos logo “olhe o menino... determinado menino não comeu tão bem no refeitório hoje, não quis comer, chateou-se com os colegas de turma”, vamos logo falar com eles, sim.

E – Isso de maneira informal, em reuniões?

P – Sim, de maneira informal.

E – As reuniões não acontecem?

P – Não, normalmente não. Quando eles vêm buscar para ir para as aulas e dizemos “olhe, determinado menino portou-se mal, não quis comer no refeitório, foi mal-educado para os colegas, foi mal-educado para nós”, que há alguns que são, e pronto, é nesse sentido que falamos.

E – Neste sentido, vejo que o refeitório é um momento tenso para vocês, não é?!

P – É, é muito complicado porque são muitos meninos e basta um falar...

E – Há imenso barulho.

P – Dois ou três falarem, normalmente, ou... já estraga tudo, que é muitos meninos, estraga tudo, é.

E – Qual o teu estilo de trabalho com as crianças?

P – É assim, tento ser amiga deles, muitas vezes entrar nas brincadeiras deles, ser, ter quase a idade deles porque é isso que eles querem, que a gente brinque com eles, que fale com eles, que vá de encontro à idade deles. E, pronto, tentá-los ajudar dentro do possível, tudo o que puder, não é?! Nas brincadeiras, no... se eles têm algum problema, tentá-los ajudar... nesse sentido.

E – Para se tornar auxiliar é necessária alguma formação prévia, ou passar por algum curso específico?

P – É assim, eu não tive nenhum curso em especial, eu estava desempregada e fui chamada e fiquei e, pronto, estou aqui há dois anos quase. Não tenho nenhum curso em especial, mas pronto, mas normalmente fica-se a trabalhar se as nossas entidades gostam, se... porque se imagine se não gostassem de nós, ao fim de dois ou três meses mandavam-nos embora, como é lógico. Temos que ter um determinado perfil para estar aqui a trabalhar.

14 - Entrevista Assistente Operacional

Codificação:

Sujeito entrevistado: “H” - Assistente Operacional/Funcionária fixa na escola pela Câmara Municipal

Número de sessões: uma

E – Vou pedir para que a senhora diga o seu nome completo e a sua função aqui na escola.

P – [nome completo], Assistente Operacional da Ação Educativa.

E – D.^a “H”, há quantos anos a senhora está aqui na escola e qual é o seu horário de trabalho?

P – Estou na escola há [número] anos, o horário é das 8h00 às 12h15, das 14h00, não das 13h45 às 16h30.

E – Quais são as atividades que desenvolve aqui na escola?

P – Faço de tudo. Faço de tudo, atendo, limpo salas, primeiro, logo das 8h00, que é varrer o chão, limpar as mesas, lavar os quadros, lavar as mesas, lavar o chão quando é preciso. Depois tirar os sacos do lixo, pôr sacos do lixo de novo, pôr papel higiênico, pôr toalhetes das mãos, limpar os apagadores e depois às 9h00 vou pôr leite nas salas, às 9h00 ir para a entrada, estou na entrada até às 9h15/9h20. Depois venho para a sala dos professores tirar fotocópias, tirar fotocópias, às vezes tirar a uma miúda, que é a “A”, tirar o aparelho que vai das 9h00 às 9h30 para o aparelho. Depois continuo a ir às salas quando chamam por mim, quando tocam tenho de ir às salas ajudar os professores. Às 10h00, depois entretanto há sempre fotocópias, há sempre fotocópias ou uma sala ou outra a pedir fotocópias ou põem ali na sala dos professores, os professores com os livros e eu tomo nota e vou tirando as fotocópias. Às 10h00 faço os lanches dos professores, que é fazer o chá, pôr a mesa com as chávenas para o chá dos professores, que o intervalo é... demora mais ou menos, intercalo se tirar fotocópias, fazer o chá, demora mais ou menos meia hora, 10h00/10h30, às 10h30 toca para o intervalo, fico no corredor a tomar conta dos miúdos para não fazerem barulho e não saírem a correr, não é(?!), tem que haver disciplina, senão começa logo o barulho e os meninos tem que haver regras porque sem regras... tem que haver educação e regras na escola. Porque senão se os meninos pequeninos não têm essas regras nunca mais as têm, não é?! Depois vou para o recreio, oriento, costumo ficar sempre ali na entrada, que é para não deixar os meninos subirem para as salas, para não deixar ir todos juntos para a casa de banho, têm de ir uns de cada vez, senão vão para a casa de banho e fazem asneiras, não é?! E orientar o portão, quem entra, abrir a porta, de entrada, de saída, quem sai, quem entra, nessa hora... Às 11h00 toca, os meninos vêm para as salas e eu vou lanchar, que devia ser mais cedo, mas... vou lanchar. Depois levanto a mesa, vou pôr as chávenas na cozinha, na máquina a levar. Venho para cima, continuo, limpo a sala, dou um jeito à sala dos professores, continuo a tirar fotocópias. Às 12h00 vou para o portão, estou no portão até às 12h15, saio às 12h15, que nunca saio às 12h15, não é?! Estou no portão até às 12h15, venho para cima, mais ou menos às 12h25 é que eu saio daqui, se não houver mais nada em contrário, porque se houver, às vezes pedem ajuda porque há um menino ou outro que se porta mal ou há um telefonema ou há alguma coisa que eu realmente, antes de sair, chamam por mim e eu atendo. Depois vou almoçar, às 13h45 regresso, quando venho trabalhar vou sempre à caixa do correio ver se há correspondência, a

correspondência trago para cima. Portanto, visto a bata, vou à sala dos professores pôr a correspondência, vejo lá o que tenho, as cópias ((risos)), se há algum recado de algum professor, tiro, senão, aspiro a sala dos professores, lavo a sala dos professores, limpar o pó, ver tudo, entretanto, limpar as casas de banho daqui de cima, que são, quantas(?!), dois, quatro, seis, sete, sete dos meninos e das meninas, sete das meninas e dos meninos também são, três e depois cinco ali (6:46), nove, vou limpar o chão, vou limpar as bacias, lavo tudo, lavatórios, limpar tudo, lavar tudo. Às 15h30, isto nos dias que não há fruta. Nos dias em que há fruta, vai-se às 15h00 buscar fruta para se distribuir pelas salas, às 15h30 geralmente acaba-se, mais ou menos, 15h25, vai-se juntando, preparando as coisas para limpar as casas de banho, toca para o intervalo às 15h30, orienta-se o corredor do miúdo, desce-se, vai-se para o recreio orientar os meninos, até às 15h45. Às 15h45 toca, orienta-se os miúdos até chegar os professores, orienta-se os miúdos, reencaminha-se para a sala, se não houver professores fica-se na sala com os meninos, enquanto chegar o professor ou se não chegar o professor fica-se com eles. Se vier os professores todos, então, continuamos, continuo a limpar as casas de banho, pôr o lixo lá fora, entretanto chegam as 16h30 para ir embora.

E – Ufa! Ufa! ((risos)) É muita coisa.

P – Tenho que ir buscar o leite à arrecadação para trazer para cima, para nos dias seguintes, ou... tenho que arranjar um tempo para pôr ali o leite todo direitinho para pôr nas salas. Porque se não puser aqui tudo depois tenho de andar a correr, a ir lá a baixo e vir. Tem que ficar tudo orientado, senão...

E – Bastantes coisas, não é?!

P – E às vezes ajudo também as colegas, portanto, às vezes há uma hora do dia, principalmente das 9h00 às 10h15 que eu estou sozinha na parte da escola do 1º Ciclo, que são dois pisos, que tem cinco e... oito salas e eu tenho que andar, portanto, se tocar lá em baixo tenho que ir lá baixo, se tocar em cima tenho que ir, tenho que orientar tudo.

E – Como são as crianças desta escola?

P – Acho que, como é que hei-de explicar (?!), há de tudo. Há de tudo, há uns mais bem educados e menos educados, mais obedientes e outros mais desobedientes, não é?! Depois há aqueles também que, muitas vezes, acho que também aqui eles serem assim acho que é culpa dos pais porque uma criança... acho que a educação vem de casa, não é(?!), os meninos quando vêm para a escola já têm seis anos, desde que nascem até aos seis anos os pais é que dão a educação aos filhos. Depois chegam à escola já têm que... muitas vezes não têm os princípios, talvez os pais também nunca os tiveram, não é?! Como os pais nunca tiveram princípios, os meninos também não os têm. Mas eu tento lidar sempre da melhor maneira. Naqueles dias que uma pessoa vem mais cansada, que não consegue dormir porque no dia anterior aconteceu alguma coisa, uma pessoa tentar descansar e esquecer, mas não... tenta pensar na melhor maneira de resolver o problema do dia anterior, não é?! Tenta e não se dar muito bem para chegar aqui, tentar resolver o problema, primeiro com a criança e depois... há dias que não pode ser com a criança tem de ser logo com os superiores, não é?! Outros dias que se tenta primeiro falar, eu tento sempre falar com a criança da melhor maneira, resolver o problema da melhor maneira. Eu no início, eu como tenho [número] filhos, bastava falar uma vez, à segunda, já lidava de outra maneira se não me obedecesse, não é (?!), agora, estes miúdos é diferente, fala-se uma, duas, três e... não é?! Uma pessoa tem que tomar ou dizer, vou-te pôr de castigo, vais para o castigo, vou dizer à professora e eles então dizem assim “D.^a

“H” não diga que eu não volto a fazer” e, olhe o costume, a minha maneira de lidar com eles é assim, “hoje não digo, mas a próxima vez que tu me voltes a fazer a mesma coisa, eu digo!”. Tento lidar assim com a criança, alguns, pronto, não é preciso voltar a falar, mas há outros que é preciso dizer ao professor ou à coordenadora. Que criança, nós temos que saber lidar com elas. Tem que, tem que se saber lidar, se é alguns tem que se falar alto, tem que ser agressiva, outros não, outros tem que ser meiga. Há aquelas crianças que não gostam de ser... que se fale alto com eles, que se assustam.

E – Esse é um aprendizado de vida, que veio com o tempo, com a experiência?

P – É assim, eu como tinha filhos em casa, foi de lidando com os meus filhos porque eu trabalhei noutros sítios, trabalhei no comércio, trabalhei na indústria durante [número] anos. Portanto, ... anos que estou na escola, portanto, eu já vinha também de casa com, lidar com [número] filhos, educar [número] filhos, portanto, eu falava com eles de uma maneira, se não desse era um castigo e o meu castigo em casa com os meus filhos era, o que eles gostavam mais era o que eu retirava. Eles aprendiam. Isso é regras porque uma pessoa, tem que haver regras e em casa, eu então em casa, foi... o que eu fazia em casa, portanto, eu quando vim para a escola, a escola era muito complicada porque eu tinha... fui para uma escola que... eu cheguei à escola e eu tinha meninas que era de etnia cigana, que eram mais altas do que eu, mais fortes do que eu, elas para me experimentar, deram-me toques nas costas e diziam-me assim “bate-me, bate-me, que eu também te bati!”. Desafiavam-me, eu dizia assim “não, eu não estou aqui para te bater, eu estou aqui para tomar conta de vocês!”. Elas não sabiam brincar! O recreio delas era só à luta, a bater umas nas outras. Só batiam... então eu digo assim “estas crianças não sabem brincar”, digo assim “ide saltar à corda”, “o que é isso?”, “ide jogar à macaca”, “o que é isso?”, então trouxe uma corda de casa, peguei num pauzinho, risquei uma macaca na terra, no chão, peguei numas pedrinhas, andei, pedi às meninas, junto, conversei com elas, “vamos saltar à macaca”, “não sabemos”, “eu ensino, no meu tempo era assim que se fazia”. Risquei a macaca no chão, ensinei as meninas, mas elas ficavam todas contentes e eu também me sentia feliz, eu tinha de fazer isso com elas. Eu saltava à corda com elas, eu jogava à macaca com elas e ensinava a saber perder e ganhar, não dizia assim “ei ganhei, ganhei!”, uma pessoa tem que saber “ganhaste” e as outras ficavam tristes, iam atrás dela (15:45), digo assim “não pode ser assim, hoje ganhaste tu”, as que perdiam choravam, vinham bater umas nas outras. Muitas vezes quem ganhava é que ia bater em quem perdia, não pode ser assim, “tu ganhaste, ganhaste, festejaste, acalmou. Quem perdeu, olha, paciência, para a próxima ganhas tu e tentas fazer melhor”, e foi assim que eu comecei a conquistar os meninos, que eles ao fim de uma semana, essas tais miúdas que eram maiores que eu, mais fortes que eu já me tratavam assim... assim eu também tinha, os professores diziam-me “D.^a “H”, como é que eles se portaram?”, disse “olhe, fizeram-me isto assim, assim”, “tenha calma!”. E eu tenho que ter porque foi uma semana que eu chegava a casa só chorava porque lidar com crianças de etnia cigana é muito complicado, não é?! Mesmo com os nossos.

E – Como percebe as interações entre as crianças aqui na escola, como resolvem os conflitos, os desentendimentos?

P – Às vezes, portanto, às vezes nem se entendem. Os conflitos, mais ou menos é na hora do recreio, não é (?!), quando vão jogar à bola, quem perde, quem ganha, é aquela, “ei, ganhei”, há sempre uns que reagem logo, é bater, não é (?!). E eu vou logo à beira deles “não é assim que se resolve os problemas, hoje perdeste tu, amanhã ganhas tu, não é com violência que nós resolvemos o problema”, e digo sempre “ponde os olhos nessa África, nesse mundo onde há

guerra, vós gostais de ver os meninos na televisão, com guerras? A perderem os pais, a perderem a família, não, pois não? Eu também não vos quero assim, nem vos quero magoados, não quero ir com vocês para o hospital. Eu não vos quero no hospital”. E tento sempre dar a volta por cima.

E – Se pensássemos no que as crianças mais gostam aqui na escola?

P – O que eles mais gostam? Para brincar? De brincar as lutas, deve ser aquilo que veem na televisão, porque eu acho que os miúdos é só internet, é computadores, é televisão, coisas que no tempo dos meus filhos não havia, televisão, o que é que eles faziam no intervalo(!) era jogar à bola. Eles tinham aulas de manhã, de tarde iam para o ATL porque eu trabalhava todo o dia. Eles chegavam ao ATL, almoçavam, depois do almoço iam fazer... tinham um intervalo, um intervalito pequeno, iam fazer os trabalhos de casa, chegava a educadora, iam fazer os trabalhos de casa, dos trabalhos de casa iam lanchar e depois tinham atividades. Tenho muitos trabalhos feitos pelos meus filhos, que fizeram no ATL depois de fazer os trabalhos de casa. Quando eles não tinham tempo, tinham atividades fora do ATL, chegavam a casa e faziam os trabalhos de casa, chegavam a casa e eu perguntava “fizeram os trabalhos de casa?”, “sim”, se não tiver “então vais fazer”. Havia sempre regras e os miúdos agora não, acho que eles chegam a casa, não interessa se fizeram os trabalhos de casa ou não, é logo televisão. É o que eu, muitas vezes vejo aqui de manhã, cheios de sono e eu “que estiveste a fazer?”, “a que horas te deitaste?”, “meia-noite, onze horas, uma hora”, “a fazer o quê?”, “a ver televisão”, para uma criança não!

E – Percebe alguma coisa que as crianças não gostam na escola?

P – O que eles não gostam? Estar muito tempo dentro da sala de aulas ((risos)).

E – Passam muito tempo dentro da sala de aulas?

P – Eu acho que agora é muito tempo dentro da sala de aulas. É muitas horas de... está bem eu no meu tempo também tinha aulas de manhã e de tarde, mas era entrar às 9h00, sair às 12h00, entrar às 13h30, sair às 15h30. Saía às 15h30 e ia para casa, chegava a casa fazia-se os trabalhos de casa e depois ia-se ajudar a mãe em casa, no trabalho de casa porque nós tínhamos as nossas tarefas também em casa. Aprendíamos a bordar, aprendíamos a costurar, não é?! Coisa que eu agora não sei... se os miúdos não fosse só... havia de haver outra atividade sem ser nos livros.

E – E quais são os espaços que acredita serem os preferidos...?

P – É o recreio para jogar à bola ((risos)).

E – Para raparigas e para rapazes?

P – Sim, há meninas que também vão ao recreio jogar à bola.

E – As crianças brincam as lutas?

P – É, as lutas é o que me intriga mais é as lutas. Porque os pequenitos é só lutas, só lutas e eu digo para não lutarem e eles dizem que gostam, que não magoam, eu assim “mas não, o que tu vês na televisão aquilo é ficção” e eles “não, não, eles lutam, eles até caem para o chão, até

desmaiam”. É a tal violência que eles veem na televisão, se vissem mais...podiam ver televisão, mas não esses, estas lutas violentas. Dantes havia mais, como é que (?!), viam mais uns filmes mais infantis, mais para crianças, mais leves, que os meus filhos adoravam ver.

E – Do seu ponto de vista as crianças brincam o suficiente?

P – Acho que não.

E – Como é organizado esse tempo na escola?

P – Não sei, acho que de manhã, meia hora de intervalo está bom. De tarde, não sei, têm um quarto de hora que é para aquela... devia ser um quarto, em vez de um quarto de hora devia ser meia hora e depois a outra hora a seguir. Como no início quando começar as AEC, as aulas extracurriculares, na escola, na primeira escola, havia meia hora de intervalo, havia, portanto, as aulas acabavam às 15h30, eles tinham intervalo das 15h30 às 16h00. Depois às 16h00 havia as aulas até às 17h30. Saía, por exemplo, tinha Inglês, tinha Educação Física, saíam de Educação Física e iam para Inglês ou vice-versa. Música ou tinham...

E – Como está organizado aqui na escola à tarde?

P – À tarde têm também Educação Física, mas têm, por exemplo, saem às 15h30 vêm às 16h45 vão para a sala depois saem às 16h30 vêm às 16h45 para a sala.

E – À sala?

P – Para a sala de aula. Ou têm Inglês ou têm Ciências Experimentais ou têm Educação Física ou têm... qual é a outra cadeira (?!)...

E – Música?

P – Música ou têm... como é a outra (?!), a Expressão Dramática. Portanto, depois depende.

E – Ficam até que horário?

P – Têm isso das... portanto, o intervalo das aulas normais é à 15h30, depois das 15h30 às 15h45 estão em intervalo, depois vem Inglês, por exemplo, ou Inglês ou... até às 16h30, depois um intervalo das 16h30 às 16h45 e depois das 16h45 às 17h30, outra disciplina. Portanto, eu acho que aí... depois depende.

E – Depois das 17h30 podem ficar até às 19h00, é isso?

P – Às 19h00 no ATL.

E – É um dia todo na escola... Ocorrem muitos conflitos entre as crianças?

P – Às vezes.

E – Onde mais acontecem esses conflitos?

P – No intervalo, na hora do intervalo, quando eles vêm na hora do almoço, muitas vezes pegam-se, não é?! E quando eles vêm... pegados da hora do almoço e não resolvem o problema antes de entrar para a sala de aula, vêm para a casa de banho e resolvem na sala de aula.

E – Como são esses conflitos? Até que ponto isso vai e como é que se resolve?

P – Nós temos que estar... nós como funcionárias temos que estar sempre atentas, não é (!) e falamos com eles, para resolver, depois fala-se com os professores, para os professores resolverem os problemas.

E – Nessas situações ocorrem as ofensas verbais, o chamar nomes, a agressão física?

P – Às vezes é por palavras, outras vezes é física. Às vezes é física, outras vezes é por palavras, depende da criança.

E – Isso vale tanto para os rapazes quanto para as raparigas?

P – Sim, também há miúdas que... há discriminação entre os miúdos.

E – Em relação às crianças de etnia cigana?

P – Eles agora já estão mais integrados, noto que agora já estão mais integrados, já não há... porque quando mudamos de escola, eu achei graça porque lá estavam muitas ciganas e vieram para aqui e as meninas que vieram lá da escola de [nome da escola] não eram de etnia cigana. E então as meninas de etnia cigana tentaram começar a, como é que hei-de explicar (!), ser violentas e então as outras meninas não mostraram medo. Um dia chegou uma miúda de etnia cigana à minha beira e disse-me “D.^a “H”, porque é que elas não têm medo de mim?”, digo assim “como assim? Como é que ela vai ter medo de ti? Porquê? Não é de carne e osso como tu? Somos todos iguais, vai ter medo porquê?”, “porque eu sou cigana”, “tu és cigana e que é que faz a diferença entre seres cigana e ela não ser cigana?”, “é porque as meninas costumam ter medo aos ciganos”, “não! Agora já não. Agora somos todos iguais. Somos todos de carne e osso, somos todos humanos. Pretos, brancos, ciganos, somos todos iguais, chineses, ucranianos, romenos, somos todos humanos, aqui não há diferenças, portanto, tens que ver, tens que te habituar que somos todos iguais. Não tem que haver diferenças”.

E – Do teu ponto de vista, as crianças de etnia cigana, romena, ucraniana, brasileira... estão integradas e incluídas?

P – Acho que sim. Porque quando comecei a trabalhar há dez anos até esta data, agora já noto, estão mais integrados. Quando há mais, como é que hei-de explicar (!), quando há conflitos entre eles, ciganos, juntam-se mais. São mais unidos do que os nossos. Mesmo das próprias turmas, quando os miúdos da etnia cigana e os não da etnia cigana, são todos da mesma turma, quando há conflitos com outras turmas, os meninos da etnia cigana juntam-se turmas com os outros meninos, todos da mesma turma, para lutarem com os outros meninos. Eles quando se dão bem dentro da turma, eles juntos são unidos, a turma toda tenta-se unir e defendem-se uns aos outros, quando há confrontos entre outras turmas, aquela turma junta-se toda, sejam ciganos ou não. Eles defendem-se uns aos outros.

E – Há comportamento de bullying entre as crianças aqui na escola?

P – Quando as crianças são novas na escola, quando vêm de outras escolas eles tentam fazer isso.

E – Quem tenta, D.^a “H”?

P – Os que pensam que são mais fortes. Os que pensam que são mais fortes tentam fazer isso, mas eu geralmente, eu quando vejo uma criança nova na escola, tento saber, tento proteger aquela criança e saber se há isso ou não, quando me apercebo disso, chamo a atenção ao professor, comunico aos professores e tento resolver o problema. Porque eu sofri, eu quando andei na escola eu sofri bullying... e foi muito complicado e portanto, eu como passei por isso, como passei por isso, como sou mãe, como sofri, eu não gosto de ver os outros sofrer e tento sempre defender o ponto mais fraco.

E – Vocês, auxiliares de ação educativa, conversam entre si para ter uma conduta mais ou menos uniforme, ou essa é uma conduta sua?

P – Tento comunicar às colegas quando se passa qualquer problema, quando há qualquer coisa, comunico sempre com as colegas, aviso as colegas do que se passa que é para elas também estarem atentas que é nosso dever, é estar atenta aos miúdos, temos... a nossa função é esse. E tentar sempre ajudar o elo mais fraco.

E – Na sua compreensão, o que é o bullying?

P – Portanto, é quando eles não gostam daquela criança, é juntar-se um grupinho deles e... ou bater ou afetar verbalmente. Isso na criança, psicologicamente... fere muito, fere muito a criança. Depois ela... depois a criança não se sente à vontade na escola e depois, psicologicamente, não pode dar o rendimento que deveria dar.

E – A senhora já identificou algum caso de bullying aqui na escola?

P – Sim, de uma miúda que veio nova.

E – Como?

P – Sim, de uma miúda que veio nova para cá para a escola e os miúdos tentaram fazer e eu chamei à atenção.

E – A senhora interveio, é isto? A professora também? Como é que foi?

P – Intevi e a professora também. Apercebeu-se, apercebi-me comuniquéi à professora e a professora começou também a intervir.

E – Em relação aos dias de chuva, o que é que modifica no recreio, que já é um espaço complicado?

P – Fica mais, o espaço é mais pequeno, fica mais complicado. Então, há professores que ficam na sala com os miúdos, não é (!), deixam pegar no computador para não se juntarem todos no espaço, para não haver... para terem mais espaço para brincar. Os do Jardim já ficam

no corredor. Porque também são crianças mais pequenas e os outros, geralmente, mesmo os professores, quando está mau tempo já ficam na sala, já brincam de outra maneira na sala.

E – Há participação sua nas situações de jogo e de brincadeira?

P – Quando os vejo a lutar muito, eu não gosto, quando vejo a lutar muito, vou à beira deles e tento andar à roda com eles, fazer as brincadeiras que no meu tempo se fazia e eles até acalmam. Por exemplo, principalmente quando está a chover, o espaço é mais pequeno, é mais curto, eles andam ali todos uns em cima dos outros, então, tento brincar com eles, ou à roda, ou a dançar ou a cantar, principalmente os do 1.º ano. Juntei ali um grupinho e comecei a cantar canções e eles ultimamente só vêm para a minha beira “D.^a “H”, canta connosco!” e eu...

E – Eles gostam da participação de um adulto?

P – Gostam.

E – O que é que muda na brincadeira e no comportamento deles, quando há um adulto a olhá-los?

P – Depende. Há aqueles meninos que respeitam quando veem um adulto, há outros que não. Continuam a fazer as asneiras (6:57).

E – Quais são as medidas disciplinares que utiliza?

P – Vou à beira deles e falo com eles, falo com eles. A primeira vez repreendo, não é (?!), se... comunico à professora “Professora, esteja atenta, se continuar a fazer a mesma coisa, tem de se tomar uma atitude”. Portanto, eles traziam aqueles brinquedos, (7:40) os piões e lançavam para aqueles bancos, ora bem os miúdos a brincar e eles lançavam, aquilo ia e batia nos miúdos, feriam. Chamava a atenção dele “não podes”, “ai o Professor deixa” ou “a mãe deixa”, eu dizia “não, a mãe aqui na escola, a mãe não manda. Aqui na escola tens de obedecer ao professor e à funcionária”. Então, eu comunicava ao professor, o professor conversava com o menino...

E – Mas o problema é trazer o brinquedo ou jogar e magoar o outro?

P – Sim.

E – Podem trazer?

P – Não, não podem. Não podem porque se todos trouxessem um brinquedo deles, como também aqueles carrinhos de ferro que havia, lançavam, lançavam o carrinho, o carrinho levantava, caía na cabeça de outro, pequenito, porque há de todas as idades. Ou num grande ou... mesmo que fosse em mim... podia magoar, ter de levar para o hospital a criança ou o adulto ou a criança que ferisse, não é?! Nós temos que prevenir isso antes que aconteça o mal.

E – Há alguma coisa que possam trazer para brincar?

P – As bolas.

E – A escola tem algum material?

P – Tem material para brincar quando estão os professores de Educação Física.

E – No recreio não?

P – Agora, no recreio não. Eles é que trazem as cordas, têm as macacas desenhadas no recreio, têm o espaço para eles trazerem as bolas e jogarem à bola. É o que eles têm.

E – Quando conversar não tem o resultado desejado, como é que se faz? Por exemplo, não permitir que brinquem? Isto é uma moeda de troca?

P – Para alguns é, para outros não ((risos)). Eu às vezes sento-os ali na entrada, mas viro costas já não está lá, foge. Muitas vezes só falando com o professor e o professor retira um dia ou dois de recreio.

E – E, nesse caso, fica na sala de aula?

P – Fica na sala. Fica na sala a fazer... ou a escrever as regras “não volto a fazer esta asneira” ou fica a fazer os trabalhos de casa e fica a fazer um trabalhinho qualquer na sala porque ali na sala. Fica ali na sala de castigo.

E – E por fim, gostaria que a senhora definisse o seu estilo de trabalho educativo com as crianças.

P – Portanto, eu gosto muito das crianças, eu adoro as crianças, seja o que for. Tento dar o meu melhor com todos. Porque as crianças são o nosso futuro. Depois, também vejo, há aquelas crianças que são mais carentes do que outras, precisam muito de colo. Há crianças que precisam muito de colo, muito, e eu quando vejo essas crianças assim, que sei o problema delas, tento dar o meu melhor. Tento dar o meu amor, o pouco que tenho, pouco tempo que tenho para estar com elas, eu tento. Há aí o caso de uma miúda que a mãe faleceu, estava cá o irmão o ano passado e o menino estava no 2º ano, 3º ano e a miúda ainda não estava cá e, portanto, quando faleceu, a mãe faleceu quase no final do ano letivo, entretanto meteu-se férias, o menino foi para casa, mas para comunicar ao menino que a mãe tinha falecido foi complicado.

E – O menino estava aqui em sala de aula?

P – Estava e sabia que a mãe estava doente, mas não sabia que (11:56). Foi complicado lidar com a criança. Entretanto as férias, no ano seguinte, veio o miúdo e veio a irmã para o 1º ano. Um dia a miúda... o menino sempre triste, não é (!) (12:15), brincava, cantava sempre comigo porque eu sabia que aquele menino tinha o pai, mas não tem a mãe, não é?! E falta-lhe... ninguém substitui a mãe, ninguém substitui a mãe, mas uma mulher acho que... o pai é pai, mas o amor de mãe é diferente. Isto é, há mães e mães.

E – O que a senhora quer dizer é que procura conhecer cada criança, e ter com ela a melhor atitude, diante da sua história de vida?

P – Uma criança chegou à minha beira no ano passado e disse-me assim, a chorar, na hora do intervalo a irmã, pequenita, estava no 1º ano, digo assim “M”, que tens, estás a chorar? Vai

brincar!” e ela disse-me “tenho saudades da minha mãe”. Ora bem, o que é que uma pessoa diz a umas crianças destas?! Eu tento, não sei se fiz bem ou mal, mas eu tentei a melhor maneira, peguei na criança, disse assim “tu logo à noite vais olhar para o céu, tem muitas estrelinhas, vais ver uma que brilha mais, é a tua mãe. Tu olhas para o céu e é a tua mãe que está a tomar conta de ti. Tu dizes-lhe adeus e mandas-lhe um beijo. Que ela está a tomar conta de ti lá em cima.”, foi a melhor maneira de eu dar um conforto àquela criança e ela ficou agarrada a mim, eu agarrei-me a ela, ficamos as duas ali, fiquei o intervalo todo com ela ao colo, agarrada a mim, disse assim “não chores! Não vais chorar porque a tua mãe está lá em cima a tomar conta e ela não gosta de te ver a chorar. Ela não quer que tu chores”.

E – Em casos como esse há um trabalho conjunto com a professora para tentar a melhor solução, como é que funciona?

P – Fala-se com os professores e digo que no intervalo a criança esteve assim e tenta-se falar com a criança e quando eu noto que as crianças, há dias que estão mais frágeis do que outros, eu nesse dia falo com a professora, levo a menina para a minha beira, faço um chá, converso com o miúdo, tento sair da rotina. Dar mais um bocadinho de conforto àquela criança porque acho que está carente naquele dia e acho que como mãe não faço... não sou mãe dela, mas aqui na escola sinto-me mãe de todas as crianças.

E – E nesse ponto, vocês têm alguma orientação, alguma formação ou cada auxiliar age conforme os seus princípios, as suas crenças?

P – Dantes era exigido o curso de auxiliar de ação educativa. Agora, de vez em quando, faz-se umas formações. Eu nunca tive nenhuma formação, portanto, eu fiquei desempregada, foram-me buscar ao desemprego, ao fundo de desemprego, vim para a escola, o coordenador do conselho executivo perguntou o que é que eu fazia, quantos filhos tinha, se tinha filhos, disse que tinha [número] filhos, a resposta dele foi “se tem filhos, pronto, sabe lidar com crianças”.

E – E assim começou a trabalhar na escola..

P – E então resolvi e ele disse “em setembro começa a trabalhar”. Eu em Setembro vim trabalhar POC, um ano de POC que é tempo ocupacional pela Associação de Pais, contratou-me pelo agrupamento. Ao fim de um ano houve concurso e o Dr. disse-me para eu concorrer que tinha possibilidades de ficar, que a minha experiência que foi muito boa porque eu lidei com aquelas crianças que tinham muitos problemas e eu resolvi muitos problemas lá e ele disse para eu concorrer que tinha a possibilidade de ficar porque a minha experiência foi muito boa, a minha colaboração foi muito boa... Entrei pelo desemprego. Eu fui para o desemprego e a Associação de Pais foi-me recrutar pelo desemprego.

E – Mas hoje a senhora é da Associação de Pais?

P – Não. Depois concorri pelo Ministério da Educação e fiquei pelo Ministério da Educação. Agora é que estou da Câmara porque os auxiliares de ação educativa passaram para a Câmara.

E – Sim, entendi. A senhora ainda tem alguma coisa que gostaria de comentar?

P – Não, eu acho que está tudo.

ANEXO F

ANEXO F – Diário de Campo

Registos feitos no terceiro período do ano letivo: as observações foram sensíveis à organização da escola, e à disponibilidade dos professores. Da parte da educadora do pré-escolar houve maior abertura à minha permanência em sala de aula, da parte da professora do 1º ano uma abertura relativa, e da parte da professora do 3º ano um controle mais apertado, com a definição dos dias e horários para acompanhar as atividades.

Informações gerais, recolhidas em mural da escola:

Associação de Pais do Jardim de Infância EB [denominação do Jardim de Infância]:

<i>Período Letivo</i>	<i>Período não letivo</i>
Acolhimento: Das 7:45 às 9:00	7:45 às 12:00
Período do almoço: Das 12:00 às 13:30	12:00 às 13:30
Prolongamento do Horário: Das 17:30 à 19:00	13:30 às 19:00

Áreas de atividades do Jardim de Infância:

Segunda-feira: música
Terça-feira: matemática, experiências
Quarta-feira: educação física
Quinta-feira: dia do conto
Sexta-feira: dramatização

OBSERVAÇÕES E PERCEPÇÕES:

Primeiro Ano:

Manhã:

No armário junto ao corredor, e a entrada da sala de aula: guardam mochilas e casacos pesados, um grupo de 3 meninas da sala ao lado aproxima-se e comunica: “*um cigano roubou o brinquedo de soprar bolhas da menina e ela está a chorar*”. Questiono como sabem que foi o cigano. Uma delas pensa por instantes, e diz: “*mas*

ela sabe, senão não diria que foi ele". Cochicham, mostro curiosidade a respeito, e um comentário é dirigido a mim: *"ela disse que temos que falar brasileiro para tu entender"*. Logo chega a professora da turma. Terminam de guardar os materiais e, espontaneamente, entram para a sala de aula. Sentam-se nos lugares pré-determinados, aos quais já estão habituados.

A professora inicia a aula questionando sobre o dia, local e ano. Faz o registo da data no quadro. Leitura de uma história de literatura infantil pela professora, em livro impresso. As crianças mostram-se desejosas para ver as imagens: *"mostra, mostra..."*. Faz a leitura expressiva duas vezes, entretanto não mostra as imagens. Interage com questionamentos e comentários. Alunos interessam-se a partir do momento interativo – uma chave de fenda, elemento da história, passou a ser o tema. A partir dos comentários e questionamentos das crianças a professora opta por não concluir a história. A passagem é imediata e direta: *"Vou distribuir uma tarefa de matemática"*. As crianças continuam a falar sobre a história, nomeadamente sobre a chave de fenda. Um aluno, interessadíssimo na temática, permanece com o dedo levantado. Na falta de ser notado pela profª diz: *"professora, eu tenho em casa, eu tenho uma chave de fenda"*. Passa-se à matemática.

No decorrer da aula:

Levantam-se quando querem para assoar o nariz (muitos estão resfriados devido ao clima frio).

A professora assinala que *"já sabem ler"*.

Distribui uma folha e deixa alguns instantes para que tentem ler o que está escrito. Logo, são ouvidos comentários: *"Já consegui ler a 1ª parte"*. Segue com a leitura oral, feita por ela. As crianças acompanham silenciosamente. Faz perguntas e orienta para as atividades relacionadas a situação problema. As crianças desenham os elementos da cena "Dona Maria na Quinta", que servirão de base para a resolução do desafio matemático: com quantos pares de cães e gatos é possível passear.

"Não quero conversinhas", repete a professora, no sentido de que trabalhem em silêncio, sem interagir com os pares. Enquanto desenham, as crianças comentam o que fazem, denotam prazer ao compartilhar com os colegas, ao comentar os detalhes, observar, explicar do que se trata... A professora circula entre as mesas, e orienta individualmente.

Procuram atender à determinação docente para o trabalho silencioso e individual, embora tendam ao trabalho partilhado no processo – a medida em que fazem gostam de mostrar e obter feedback dos pares.

O olhar da professora, oportunizado à parte da turma, quando circula por entre as mesas, tampona a necessidade do olhar dos pares, (mas não o substitui) específico porque produzido na ação conjunta, (o olhar adulto numa lacuna do olhar de iguais)

De parte das crianças, e diante do imperativo da escolarização, não há caminhos que não o da concordância com o modelo: assumem papéis e funções de alunos obedientes, disciplinados, que não dão problemas, individualmente capazes de apresentar bom desempenho escolar. (Uma aula que prima pelos silêncios, pela dormência da autonomia e das interações na cultura de pares, em oposição ao modelo que ontem testemunhei na escola da Ponte.)

Todas as crianças dedicam-se a resolver a atividade, algumas com maior dificuldade buscam ajuda dos colegas. Há envolvimento, comprometimento em equacionar o problema, algo que não parece fácil à maioria. Algumas se mostram aflitas, constatarem a própria impossibilidade para equacionar o desafio matemático, e buscam copiar a resposta dos colegas mais próximos.

As estratégias das crianças: à medida que investem e avançam, ou arriscam uma linha de solução, viram-se para trás, para os lados... Expressam-se por sinais, mímicas, cochichos, exibem a folha, tentam dar a entender como e o que fizeram.

Quando se trata de chamar a professora, apresentar algum pedido, ou qualquer outra manifestação para o coletivo levantam a mão e aguardam silenciosamente. As regras estão internalizadas e seguem-nas sem dificuldades, ainda que quebra-las, seja muitas vezes a forma de aprender, ou de realizar as atividades curriculares.

Cada criança apresenta-se, incansavelmente, como um ser com expectativas do olhar de um segundo, um ser de abertura e potencial ao vínculo, ao laço, à comunicação e à participação. Não só esperam a ajuda ou apreciação dos colegas ao que fazem, como oferecem, espontaneamente, feedbacks e ajuda. Essa disposição, ou intencionalidade não é assim interpretada no contexto escolar.

Na medida em que persistem as dúvidas, buscam adequar as formas de dar a conhecer e explicar, uns aos outros, os desenhos que fazem as correspondências de quantidades.

A ação da professora é localizada, explica individualmente a lógica da formação de pares. O faz cada vez mais apressada, devido aos pedidos dos demais, e aumento das interações no grupo. Levantam e estabelecem, em duplas ou em pequenos grupos, discussões a respeito.

O problema é complexo, mesmo as crianças que contam com a intervenção da professora no caderno não evidenciam plena compreensão. Fico a pensar se compreenderam a lógica da multiplicação.

Uma das meninas sentadas em mesa mais próxima a onde estou observa que, a distância, tento perceber seu desenho. Aproxima da ponta da sua mesa para facilitar, levanta a folha para facilitar ainda mais. Essa comunicação, plena de sintonia, se estabelece numa linguagem silenciosa. Por fim olha-me, nos olhos, a espera de alguma manifestação. Sorrio e pisco-lhe. Retribui com um sorriso.

Percebo que utilizou linhas para orientar as associações entre mãos, cães e gatos, com um raciocínio preciso. Ninguém questiona se gatos e cachorros podem passear juntos, ou serem levados a passear na trela. Concentram todas as suas energias para equacionar o problema, entretanto não é problematizado o significado, a pertinência ou adequação do enunciado.

M⁹, menino com notadas habilidades de leitura, interpretação, raciocínio, desenho e outras, é chamado pela professora para desenhar no quadro os 3 gatos. A professora diz à turma que a escolha se deve ao fato do aluno desenhar muito bem. “M” faz o desenho e estabelece a lógica da resposta com perfeição. (Lógica que, partilhada, afirma um repertório de habilidades. O critério: dar a vez às crianças que desenhavam bem demarca, naturaliza que alguns tenham competências e outros não – no caso para desenhar -, e conserva a lógica dos “dons” manifestados precocemente. Aos restantes, resta aceitar as baixas habilidades: “desenhar feio”, “não saber desenhar”...)

Enquanto tentam conciliar o que determina à professora, persistem nas perguntas cochichadas aos colegas mais próximos. Confirmam hipóteses, esclarecem dúvidas.

“M”, que desenha no quadro, é perfeccionista, demora para deixar como quer. Para apressar a professora pede que só desenhe a cabeça de cada cão. Ele concorda, desenha a primeira, não se satisfaz com a segunda, apaga e reinicia. (A escola faz a pregação de que cada aluno deve dar o seu melhor, entretanto o melhor faz-se um padrão variável, volátil e condicionado a administração do tempo pela docente).

Alguns ousam levantar e ir até a professora, que circula entre as mesas. Ao transitarem aproveitam para, discretamente, conferir os desenhos dos colegas, também mostram o seu. Interessa-lhes sobremaneira o desenho, seus detalhes, e não só a forma como resolveram o problema, ainda assim as diversas formas de raciocínio são retomadas nos comentários.

Um menino circula mais que os outros, a professora percebe e questiona-o, também à colega que, nesse dia, é a auxiliar da turma. Quer saber o motivo. Os colegas dizem que ele procura uma borracha. A professora interroga-o quanto a precisar ir até o outro lado da sala para conseguir uma borracha? Mostra que poderia tê-la sem sair do lugar, ou ir tão longe.

Aquelas que já terminaram impacientam-se, devem esperar sentadas e em silêncio que a professora confira na folha. Diante da situação confusa, pois cada criança exige tempo significativo da sua atenção, passa a orientar junto da sua secretaria. Forma-se um fila, na qual as crianças dialogam sobre a atividade. É intensa a movimentação, ouvem-se conversas por todos os lados, e a professora insiste para que esperem sentados.

Enquanto isto, já está formado um grupo interessadíssimo no desenho feito no quadro. Discutem cada detalhe do desenho, questionam as associações, ajudam-se, comentam...

Com folhas nas mãos, as interações são quase generalizadas. Comparam as respostas, comentam sobre os detalhes, algumas ainda buscam copiara respostas... Retomam a descrição a cada chamada de atenção da professora, que repete sobre o caráter individual da atividade. As interações estão a serviço da atividade, associados aos componentes de prazer nas formas de fazer e de espontaneidade, aos quais a escola nunca foi recetiva, por considerá-los espúrios à disciplina e ao ambiente escolar.

À tensão, do desafio cognitivo que mobiliza cada criança e o todo, soma-se outra forma de pressão: a do adulto que insiste em tentativas contrárias às interações, ainda que digam respeito ao compromisso de responder o desafio matemático apresentado. (Interrogo-me se não seria pertinente organizar, ou legitimar, pequenos grupos de trabalho, com ganhos no convívio, trocas, diálogo... Isso pressupõe não tomar a comunicação entre crianças como obstáculo ao aprendizado, ao trabalho escolar, mas como eixo desses processos. A não percepção do que comunicam as crianças, permite que as interações entre pares sejam vistas como meios de distanciamento dos objetivos, como perda de tempo...).

A professora utiliza o quadro de escrever para a correcção da atividade, e aproveita os desenhos feitos pelo aluno (cada cão vai com 2 gatos). Soa como uma espécie de reconhecimento, embora não faça comentários a respeito.

Ao explicar a relação ou a lógica do passeio com cães e gatos, a professora opta por explicar no quadro, em atenção às lógicas individuais, para o que apaga e refaz as mesmas linhas de ligação, e repete a explicação, o que não se mostra esclarecedor. Parte delas não compreende a resposta, mas trata de apagar o que havia feito, e copiar conforme está no quadro. Ainda conversam a respeito, manifestam a dificuldade no entendimento... São orientados a silenciarem.

Em relação às demais atividades, desenvolvidas como “atividades individuais”, caracterizam-se pela monotonia, aquelas que se mantêm silenciosas, também fazem enfeites nas folhas, pintam-nas etc.

Ao longo da manhã emergem estereótipos: *“um cigano roubou, e só podia ser um cigano, se ela falou é porque ela sabe que foi ele...”* , *“precisamos falar brasileiro para tu entender?...”* (a partir das informações sobre brasileiros na sala, na escola...)

Minutos antes do recreio são orientados a fazer o lanche. Alguns saem da sala para buscar a lancheira, guardada no armário do corredor externo. Retornam e, com autonomia, formam pequenos grupos. Alimentam-se e conversam. A professora mobiliza a turma para uma contagem coletiva, que busca saber o total de crianças que tomaram leite no dia. O registo é feito, por ela, num quadro de controle diário.

Cada instante é feito oportunidade lúdica e de interação: um saco plástico, que envolvia o pão é levantado, e repetidamente deixado cair sobre a mesa, o movimento da queda é atentamente acompanhado, e comentado. Modificam as alturas, as formas de lançamento. Ajudam-se e brincam ao perfurar a caixa do achocolatado. A professora orienta para que não pousem o pão diretamente na mesa. Dois meninos transformam a tampa de metal, de um frasco de suco, em carro que circula e faz curvas por entre os farelos de pão, o caminho vai sendo aberto, negociam a tampa. Conjugam o lanche com conversas e brincadeiras que não exigem mudar de um espaço a outro. A professora confere cadernos e orienta que não se demorem a lanchar. Dois meninos tomam leite, e ajudam-se a conferir as respostas das atividades.

Logo que se ouve o sinal sonoro a indicar o início do recreio são apressados a finalizar o lanche. Dirigem-se ao pátio, enquanto a professora organiza materiais em aula.

Observação de recreio no período da manhã:

Observo quatro brincadeiras de lutas no pátio, com grupos diferentes de crianças. Em ambas há intensa disputa corporal, também uma tênue fronteira entre intencionalidades: a brincar e a sério. Observo que uma das situações avança para um conflito a sério, com agressões físicas que requerem a intervenção de uma auxiliar. Essas interações preocupam os adultos que as presenciam, não são recebidas com olhares favoráveis. Algumas auxiliares não as permitem. (Tais simulacros lúdicos não são destituídos de riscos, de dor física causada nos enfrentamentos, e de sentimentos de dominação ou de subjugação, entretanto a alegria constitui uma de suas marcas principais – enquanto mantida a convergência de motivações para o jogo e a brincadeira.)

“P3♀7G1” rola-se compulsivamente numa estreita faixa de terra. Grita para que lhe batam. Meninos da turma se aproximam e rolam por cima, evidencia que quanto mais lhe batem ou lhe tocam, melhor está a brincadeira. Nota-se o prazer que sente com a intensificação do confronto. “*Peixe frito!*”, grita para indicar que devem se jogar sobre ela e lutar. A intensidade com que se lança ao confronto físico sempre causa impressão aos colegas, ainda que essa sua característica seja habitual nos recreios.

Num espaço próximo um aluno do 2º ano empurra uma criança. Já o observei envolvido em outros conflitos neste e noutros recreios. Também a ameaçar e a bater em crianças mais frágeis. Uma auxiliar percebe a ação, aproxima-se e bate-lhe com a mão nas costas/ombro. Grita: “*não é para bater.*” Esse menino protagoniza enfrentamentos frequentes, entretanto não o faz com todos os pares, escolhe aqueles sobre os quais tenha certeza de domínio físico, ou outro.

Num primeiro momento o recreio parece assustador: simulam lutas violentas, jogam-se uns sobre os outros sem grande cuidado para não magoarem-se.

Aproveito a proximidade de uma funcionária para saber mais sobre essa criança, e seu contexto de vida. Refere ser “um menino cigano”, e surpreende-me, chamando-o. Transforma meu interesse em acusação: “Esta senhora estava a me contar que bateste em muita gente...” Sinto-me constrangida, pois a ideia não era essa. O menino não pertence às turmas observadas.

Ao final do recreio são orientados pelas auxiliares para que formem filas. A professora vai busca-los, no pátio coberto, onde a aguardam, alternando a formação de filas com brincadeiras de pegar e fugir, entre outras. Deslocam-se à sala em duas fileiras, alguns conversam, provocam-se, e outros se mantêm silenciosos.

Na sala de aula: lavam as mãos, assoam o nariz e retomam a atividade de formar pares entre cães e gatos. Um menino vem mostrar-me como está a suar.

Obs. A contagem do leite deve-se a distribuição pelo ministério. As caixas ficam a disposição das crianças na sala de aula. Escolhem se querem ou não tomar. Duas vezes por semana há frutas - maçã e laranja.

Questionam-me, pretendem saber se ficarei para a aula de música, a aula toda, para o almoço... espalham entre os pares, em tom de novidade, e surpresos, que ficarei a aula toda.

A professora orienta a que retomem, de imediato, as atividades. No quadro de escrever traça um quadro, com fileiras e colunas, para que as crianças preencham os numerais em falta. São chamados para irem ao quadro. Um menino chamado não consegue dar a resposta, ao perceber essa dificuldade um colega levanta-se para ajudar – apesar da hesitação - indica um espaço que não é o correto. A professora reage de imediato: “é um disparate, quando não souber o dizer que cala-te”. (Poderia ter questionado o aluno sobre o porque da hipótese; valorizado a inquestionável disposição e tentativa de ajudar o colega; considerado como legítimo o não saber, e aproveitado para retomar o conteúdo...)

Aula de música:

Entra a professora, liga o som. A professora “G”, titular do 1º ano, explica à colega que faço uma investigação...

Enquanto as duas conversam, um leque com a imagem de Nossa Senhora de Fátima, levado por uma das alunas, faz sucesso entre as crianças. Permanecem sentadas, e a algumas a dona concede o direito de experimentá-lo. Sobre a maioria das mesas há grandes caixas plásticas (quase a altura da cabeça de cada criança). É pequena a área livre sobre a mesa.

Permanece em aula somente a professora de música: *“Atenção, eu vou começar a aula e quero todos caladinhos.”*

- XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX ... Impõe silêncio, grita muito, assusta, a cada instante faz "xxxxxxx..."

Rapidamente e de forma brusca faz a chamada com sonoridades.

"- *Será que vou ter que explicar 3 X a mesma coisa, ou 4, 5 ou 6...*
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX"

As crianças tentam ensaiar sonoridades para apresentar, o fazem individualmente, algumas tentam exibí-las aos colegas mais próximos, entretanto enfrentam um fator limitador nessas produções: os gritos da docente que pressionam ao imediatismo, ao silêncio e o pouco tempo para que possam criar sequências maiores ou elaboradas. O desejo geral era de ensaiar a produção de sequências rítmicas diversificadas e elaboradas. A professora impede de vez as tentativas, através de "xxxxxxx ...", repreensões, e ameaças a todo instante. (É difícil acreditar no que se passa, na rispidez, autoritarismo e na total falta de disposição dialógica que a docente insiste em manifestar.)

Algumas criaram sequências mistas, com batidas de pés, lápis e sonoridades vocais. Um dos meninos, o que mais incrementou, através de batidas com as mãos na mesa, no próprio corpo, alternadas com sonoridades vocais variadas - algumas semelhantes a gritos -, foi imediatamente compreendido: "*Precisava gritar? Eu disse que precisava gritar? Porque gritar?...*" (ao falar a professora gritava). Irritada desde a entrada, ameaça escrever o nome das crianças que "*não se portam bem*"; "*estão cada dia pior...*" (estabelece um clima de conflito e confronto direto, gera o conflito, é o próprio conflito. Quer todos fazendo a mesma atividade e silenciosamente, ainda que esteja trabalhando com sonoridades, sequências rítmicas e educação musical).

A todo instante emite sonoros "xxxxxxx", fomenta um clima tenso, de stress, pressiona e submete às crianças a ameaças. Vai ensinar uma canção sobre o pai, dado que se aproxima essa data comemorativa. (Parece uma máquina programada a cumprir o objetivo, custe o que custar. Acelera, pressiona, ameaça, constrange, grita, configura um sistema militar, que exige crianças servis).

Um aluno observa que há um "H" na letra da música. Comenta que estão a aprender o H. Manda-o calar-se. "*Acabou a conversa agora*" Chama a atenção o tempo todo, exige que fiquem todos caladinhos. (Não vê as crianças, mas um programa a ser cumprido, através de práticas brutais e desrespeitosas). (O clima é tenso, temo pelo próximo "xxxxx...", penetrante e desagradável aos ouvidos. Penso que o título adequado a um tópico da tese possa ser: "xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx...")

Um aluno que transpirava muito, a ponto do suor escorrer-lhe pelo rosto, pede para tomar água. Não permite, diz que só ao final da aula. Durante as aulas diárias estão habituados a levantar sem pedir para tomar água. Desqualifica a aluna P1♀7G1", e observa que "a continuar a conversa não vai fazer o trabalho". A menina tenta desculpar-se, a professora não lhe dá atenção. Qualquer manifestação é

automaticamente seguida de “xxxxxxx...”. A aula se transforma um campo de conflito, uma sequência de repreensões.

O foco é a cópia da letra da música. Nada mais interessa. “*Não quero conversa agora. Caladinho...*” Continua a gritar. Apressa, porque em seguida vai “*por a canção*”. Nada é falado sobre o pai. Interessa é que copiem e cantem a música.

Letra da música:

<i>“O meu maior amigo”</i>	<i>Querido pai és dedicado</i>
<i>É o meu maior amigo</i>	<i>Dás-me amor que não tem fim,</i>
<i>E eu dele não me vou esquecer.</i>	<i>Mesmo quando estou zangado</i>
<i>Hei de amá-lo toda a vida.</i>	<i>É por gostares muito de mim.</i>
<i>Outro igual eu não vou ter.</i>	

Durante a execução da música, que tem ritmo envolvente/contagante, alguns meninos deixam de copiar a letra do quadro de escrever, para simular que a acompanham, com uma bateria. A professora fica extremamente zangada. “*Vou fazer a listinha dos maus comportados e deixar junto da mesa*” (para a professora titular) “*Quem já passou? Só estes? “J V♂9” [e outros], será mesmo que vou precisar escrever o nome na folha?*”

Sequência para acompanhar a música: palma, estalo de dedos, bater nas pernas.

Enquanto roda a música alguns terminam de copiar a letra, querem participar com a sequência estabelecida (palma, estalo de dedos, bater nas pernas), mas não contam com permissão, os demais tentam continuar a copiar, mas distraem-se a observar os pares na sequência rítmica que executam. (O processo é acelerado, não há folga, impera um clima de corrida, de urgência). Alguns ficam para trás e os que conseguem acompanhar trabalham com fins ao resultado determinado pela professora, sem que o processo seja sentido ou apropriado. Não há um ritmo próprio, singular, apenas aquele que é imposto verticalmente)

A professora, tal qual um maestro com sua orquestra... As crianças tentam acompanhar a sequência, entretanto, na quase totalidade mostram dificuldades para mantê-la, na ordem e no tempo propostos: palma simples, batida simples, batida na perna, palma dupla, batida dupla, batida na perna dupla, nova sequência sem a batida na perna... Alheia à complexidade do que apresenta às crianças, trabalha de forma apressada, e sob o suposto de que demonstrar uma vez é suficiente, para que sejam capazes de executá-la com perfeição, e já a partida.

Um dos alunos a vibrar intensamente ao observar os gestos realizados pelos colegas apressa-se na cópia, senta-se de forma confortável – meio em pé, meio sentado - para dar conta da tarefa. Concluí-la é necessário para que possa executar a sequência. De imediato a professora intervém: “*Está mal sentado, sente-se corretamente, ainda está copiando?*” Chama-lhe a atenção de modo brusco, e o critica por não ter terminado a cópia. (A professora tem bom domínio técnico, mas

um desconhecimento brutal da criança, enquanto ser de capacidades, de subjetividade e de direitos.)

Quer todos a executar exatamente conforme determina, não há outra possibilidade às crianças que não a uniformização nas formas e tempos de fazer. Embora não haja qualquer evidência de indisciplina, desrespeito ou fuga à atividade, repreende, ameaça escrever o nome das crianças numa folha. (Preocupação zero com o bem estar infantil, com a participação e cidadania das crianças. Repete incansavelmente: *“Não quero conversa!”*. É difícil às crianças corresponderem a essas expectativas. Ouvem a todo instante que não fazem nada certo. Parece fazer questão de as surpreender negativamente, de decepcioná-las. A aula é extenuante e a professora extremamente rígida. “[...] *senta direito!*... Gestos e palavras ríspidas. Não manifesta um sorriso. Durante a execução da música faz várias interrupções para repreender ou fazer “xxxxxxxxxxxxxxxxx...” Retira da atividade qualquer possibilidade de prazer. Volta a repreender “J V♂9”, e exigir que sente corretamente. Esse deixou cair a borracha da mesa. A professora determina então que só poderá juntá-la no final da aula. Rapidamente, e sem que a professora perceba, uma colega abaixa-se para juntar a borracha, entretanto temerosa, arremessa-a para “J V♂9”, mesmo abaixada, de forma a não ser notada pela prof. O menino agradece-a com um sinal de positivo.

Avançam numa coreografia com gestos determinados pela professora. Não há a menor abertura para a participação das crianças nas decisões. O processo todo é marcado pela expressão carrancuda da docente, sem a menor expressão de afeto, ou alegria relacionada a letra e a data em questão. (Estou diante de um processo automatizado, transmissivo, e indiferente a agência da criança)

“Vamos fazer num instante a avaliação sobre o comportamento. Não saem enquanto isto não for feito.” “Ninguém sai do lugar”. Os gritos da docente ao findar da aula assustam. O clima fica caótico. Grita ainda mais, as crianças paralisam, e eu assusto-me.

Em sequência e rapidamente as crianças dizem o valor que atribuem ao próprio comportamento em aula. Logo, a docente encerra a aula em tom raivoso.

É hora do almoço. Um menino preocupa-se, e vem perguntar se sei onde fica o refeitório. Diz: *“Eu te levo, vem comigo.”* Dirigem-se ao refeitório. Um grande espaço, ocupado pelos demais alunos e extremamente barulhento.

Nesse dia observo o almoço, entretanto não faço anotações. As que seguem são registradas no pátio, enquanto observo as crianças em jogos e brincadeiras. O grupo de funcionárias mostra-se pouco receptivo a minha presença. Passo o almoço em pé, a circular em espaços periféricos, e em busca de um “melhor ponto” de observação. O ruído é ensurdecedor. São muitos os conflitos entre as crianças, provocados por alguns meninos das turmas que não observo. Também os enfrentamentos desses com as auxiliares. Essas gritam com todos, ameaçam, trocam crianças de lugar. O almoço é de alto grau de stress para todos os

presentes. As crianças da pré-escola ocupam uma mesa ao fundo. Os pratos são servidos prontos, sem opção de escolha. A regra é comer todos os alimentos. Predomina um clima de oposição, tenso entre as auxiliares e as crianças. Algumas crianças entram no refeitório após o término do almoço de um grupo, na medida em que não há lugar para todas. Observo que o grupo que chega é composto por crianças de etnia cigana. A entrada é tumultuada, com gritos de ambos os lados – crianças e funcionárias.

No pátio são observadas por duas auxiliares, sendo uma exclusiva das turmas de pré-escola. Aproxima-se o final do horário livre. Há uma grande concentração no espaço coberto. Os alunos de etnia cigana, agrupados, mobilizam os demais, com cantos e danças étnicas – a exceção das crianças da pré-escola, que permanecem no parquinho. Forma-se uma grande aglomeração em torno. Há um clima de excitação. Inicia-se uma disputa de gritos coletivos que contagia a todos. Uma espécie de desafio oral entre turmas do primeiro ao quarto ano.

Paralelamente há muitos jogos de luta, intensos, com grande envolvimento corporal e simbólico. Participam algumas meninas, entretanto a maioria é protagonizada por meninos. Esses jogos seguem até um limite com o conflito a sério. São encerrados antes de atingirem essa condição. Por vezes machucam-se verdadeiramente e esse é o limite para fazerem cessar o jogo. Entra no pátio um aluno do 1º ano cuja mãe fará a leitura da história, em sala de aula, no primeiro momento da tarde. Está com o livro nas mãos. Os colegas da turma ao verem-no correm atrás, curiosos com o livro, experimentam o prazer de perseguir e fugir. O riso é a marca dessa brincadeira.

Tarde:

Logo ao início das atividades, as 13h00, a mãe do aluno “P2♂7G1” conta uma história para a turma. (faz a leitura de um livro de literatura infantil).

“P3♀7G1” chega atrasada e, perante a turma, é questionada pela professora: “ “A “P3♀7G1” é muito distraída, não é?” A menina concorda, e segue sendo questionada, sem que tenha espaço para manifestar-se. “*Não queria vir à escola (na parte da tarde)? Queria ficar brincando?* A menina concorda com um movimento da cabeça. “*Mas não pode ser assim, precisas trabalhar*”.

A mãe visitante lê a história, sem mostrar as imagens para as crianças. Essas escutam atentamente, e diversas vezes pedem para ver as ilustrações. A professora argumenta que já conhecem a história. A mãe fez algumas perguntas orais sobre a história. Entusiasmam-se a responder, embora muitos permaneçam com o dedo no ar, porque querem apresentar respostas detalhadas, ou mesmo fazer perguntas relacionadas. Uma menina é chamada à frente, para contar a história. O livro passa para que seja visto em duplas. Os pares reclamam pela demora, querem que o livro rapidamente. “P1♀7G1” observa atentamente para que, de fato, o livro seja visto pelas duplas, de modo a garantir que possa ser visto por todos. É delicada nas

observações e orientações. Esses detalhes, de como as crianças se organizam, como, de facto, se dá a passagem do livro, não recebem a atenção da professora.

Enquanto uma segunda menina conta a história, (“P1♀7G1”) a professora distribui uma folha para desenho. Devem desenhar individualmente. Ruídos são produzidos, comentários são feitos com a professora, e somente a mãe presente na sala, e outra aluna, mantém-se atentas à narração da história pela menina. Essa reclama que a colega não contou a história toda, e a professora observa que a menina não o fez por ser distraída e não saber a história toda. (O barulho produzido pela atividade paralela, orientada pela professora, atrapalha a aluna que narra a história – a mesma que chegou atrasada.

“É o desenho das pulgas ou dos piolhos? Comentário em tom de desaprovação diante de um desenho considerado pequeno.

Por ser a hora da apresentação de um teatro para toda a escola, a atividade é interrompida. Formam fila e, nessa formação, deslocam-se. Aproveitam para brincadeiras: apoiam-se sobre os ombros do colega da frente e saltitam. Nessa ação empurram, por vezes, o colega da frente, projetando-o em direção ao próximo da fila. Ocorrem encontrões. As crianças involuntariamente envolvidas reclamam, entretanto não há conflitos.

No salão, onde vai ser apresentado o teatro, estão dezenas de crianças sentadas sobre tapetes emborrachados. As da pré-escola ocupam os lugares mais próximos ao palco improvisado (no mesmo nível do piso), logo a seguir estão as do 1º ano, e em ordem crescente por ano de escolaridade, as restantes. O espaço, apesar de amplo, é pequeno para acomodar toda a gente. São orientadas a manter as pernas cruzadas, e não contam com outra possibilidade durante as apresentações. Estão muito próximas umas das outras, condição que associada ao calor intenso gera desconforto, e contatos não intencionais. Alguns meninos provocam, com os pés, os colegas que estão sentados à sua frente.

A coordenadora profere algumas palavras sobre o momento – término de um projeto de leitura que envolveu as diversas turmas, e anuncia a primeira apresentação. Diante das conversas que continuam, um professor grita: “*para sentar não precisa fala... calados, oh pá, fiquem calados...*” Estão todas as turmas, e o ambiente está demasiado quente. Cada aluno pode ocupar o espaço equivalente a um pequenino quadrado. Os pré-adolescentes e adolescentes do 4º ano não cabem, nem mesmo com recursos de contorcionismo, entretanto a todo instante os professores insistem que devem permanecer com as pernas cruzadas (não há espaço nem para que sentem nessa posição). Estão desconfortáveis. Os mais altos, de etnia cigana, tentam ajeitar-se, sentam-se o sobre as pernas, o que os deixa mais altos. Nem todos ocupam a última fileira. As demais crianças procuram abrir espaço, amontoam-se ainda mais para evitar a proximidade com o grupo. “*Cala-te, pá!*”, grita repetidamente o professor presente. O restante da equipa docente é constituído por professoras, educadoras, assistente, auxiliares/funcionárias.

As apresentações, no mesmo plano, não podem ser acompanhadas pelos alunos sentados ao fundo, pelo que buscam alternativas para ver melhor: ajoelham-se... são repreendidos.

(Intriga-me a posição desse profissional, que não se cansa de exigir silêncio, entretanto utiliza o espaço das apresentações para enviar mensagens, pelo telemóvel - utiliza dois aparelhos, dos quais desvia o olhar apenas dirigi-lo às áreas de onde emanam sinais de conversas... Não aplaude a encenação das crianças do pré-escolar, e outras, enquanto os demais presentes o fazem . Dedicar palmas ao findar de uma única apresentação, feita por aluna da sua turma.)

Um aluno do 4º ano – adolescente do grupo de etnia cigana, insiste em cutucar com os pés o colega da frente, que olha para trás para tentar descobrir o que se passa. O provocador dissimula. Volta a provocar, ri-se do colega, diz que não sabe de nada, aponta um autor... Essa ação, repetida diversas vezes, incomoda o menino sentado à frente que, entretanto, silencia, e tenta avançar alguns centímetros, para ganhar distância, o que não é possível. Tem, atrás de si, um grande bloco de estudantes de etnia cigana, e é provável que receie enfrentamentos com o conjunto. O professor, sentado numa lateral percebe algo e, de imediato, chama a atenção do menino que está a olhar para trás, julgando-o responsável pela desatenção e iniciativa de interação. (o dia a dia na escola é repleto de responsabilizações indevidas, e de invisibilidades).

Concluídas as apresentações das crianças é a vez de um grupo teatral pertencente a um centro cultural de freguesia vizinha a da escola. O tema da peça é a valorização da etnia cigana. Esse mesmo grupo de voluntários desenvolveu, por algum tempo, jogos e narração de histórias nos recreios.

Num dado momento do teatro, em cena emotiva e envolvente, o “pai” da família cigana adoece e “cai”. A cena avança, e para acompanhar os detalhes as crianças levantam-se parcialmente – ajoelham-se. O coletivo de crianças está atento, interessado no desenrolar da doença do personagem. Alheio a esse envolvimento o professor passa a gritar, ordena que voltem a sentar na posição anterior. A comunicação paralela, até que seja atendido por todos distrai e atrapalha. As crianças perdem as cenas pelas quais demonstravam grande interesse. No final o grupo de atores convida as crianças a fazerem perguntas. Questões são apresentadas, relacionadas aos personagens, ao desfecho etc.

Observação de recreio no período da tarde:

Nesse dia opto por acompanhar de perto as crianças na área do parque infantil, um espaço destinado às turmas da pré-escola, entretanto nesse dia elas ainda não estavam, e pares do 1º CEB ocupavam o espaço. O piso é emborrachado, e sobre ele estão instalados dois baloiços, uma estrutura em madeira, para escalar, com escorrega acoplado, outro escorrega mais afastado, dois brinquedos sobre molas – cavalinhos. Em parede próxima está afixado um cesto de basquete. O maior grupo é

de crianças do 1º ano, muitas da turma observada. Preferem os balanços, e fazem fila para utilizá-los. Nessa permanecem boa parte do recreio a espera da vez. Estabelecem controles sobre o tempo de permanência nesses brinquedos, com séries numéricas até 10, contadas coletivamente. Um menino do 1º ano (P5♂7G1) sai por instantes da fila, e pares do mesmo gênero, da turma e de outras mais avançadas, não o deixam retornar ao lugar que ocupava. Só permitem se for o último da fila, quando na verdade era o primeiro a esperar. Há um embate físico, e por serem vários é empurrado, depois arrastado para fora. Chora, entretanto diz que vai ficar ali. Fica numa lateral, sob ameaças. Quando considera que chegou a sua vez, dirige-se ao balanço que está a parar. Dois colegas (T♂7 e P2♂7G1, apoiados por outro de turma não observada) agarram-no pelo pescoço. “P5♂7G1” tenta segurar-se ao balanço, sem sucesso. “T♂7” e o companheiro do trio que não é da turma apropriam-se dos balanços, ainda que não estivessem na fila. As demais crianças observam sem interferir. “P5♂7G1” chora muito, afasta-se e retorna com um menino do 3º ou do 4º ano, que vai direto ter com os agressores, e argumenta que o seu amigo era o primeiro, portanto deveria ser ele a andar. Não concordaram. Enfrentam-se, ocorrem alguns empurrões, entretanto ao perceberem a vantagem física do menino recém-chegado os demais recuam. “P5♂7G1” anda no balanço, inicialmente observado pelo amigo. Volta a sorrir, e passa a ser embalado pelo amigo, cada vez mais alto. Logo esse amigo desafia-se a passar por baixo do balanço em movimento, o faz algumas vezes, rente ao piso, e na sequência senta com “P5♂7G1”, de frente para esse ocupa o mesmo assento e esforçam-se para movimentá-lo, até que suba o mais alto possível. A dupla permanece o tempo desejado, posteriormente só “P5♂7G1” permanece. Essas vivências não foram intervencionadas pelas auxiliares que estavam no pátio, porque não percebidas pelas mesmas.

Os dois balanços são fontes de disputas quotidianas. O uso prioritário é das crianças do jardim de infância, entretanto as demais podem utilizá-los se as primeiras não estiverem no pátio. Mesmo quando estão as duas turmas, são comuns as tentativas de uso, pelas crianças do 1º CEB, e as possibilidades de interação dependem do que permitem as assistentes.

Surge um novo conflito na disputa pelos balanços. Duas meninas disputam um deles. Um grupo associa-se a uma delas, para apoiá-la. Um menino corre chamar uma funcionária, que sem sucesso tenta resolver o conflito. A menina com posição isolada se afasta a chorar.

Na quadra próxima ocorrem três jogos de futebol em simultâneo. Bolas e equipas misturam-se, por vezes há encontrões, mas não há conflitos. Estão focados no jogo que se desenrola, e distrações se devem apenas para observar alguma jogada/disputa que se desenrola próxima. Nas laterais do mesmo pátio várias crianças brincam de lutas. Há intenso contato corporal. Rolam sobre pedras, terra e grama. Deitam-se uns sobre os outros. Alguns passam e ao observarem lançam-se sobre as crianças que já estão engalfinhadas no chão. Observo que em posição

mais vulnerável está “P3♀7G1”. Não faz menção de querer sair, ou de sentir como excessivamente violenta a ação.

Nos jogos observo que o tamanho do jogador não é determinante. Pesam as estratégias e uma posição afirmativa. Um menino do 1º ano (T♂7) joga com os maiores, de outras turmas. Quando de posse da bola valoriza, joga-se ao chão para simular faltas e penalidades, grita para que lhe passem a bola, critica passes errados, comemora, vibra, enfim, sente-se em pleno poder, posição que não é refutada pelos pares.

Primeiro Ano:

Tarde:

A professora inicia retomando uma situação em que um menino se machucou no escorrega, durante o intervalo do almoço - foi informada pelas auxiliares e pelo próprio. Colegas indicam que ele subia pelo lado contrário. L♂7 reconhece que subia pelo lado errado, e o colega que lhe causou o ferimento no nariz, apressa-se em dizer que foi sem querer. A professora faz uma fala estendida sobre nunca subir no escorregador pelo lado errado... Silenciosas, e por meio de movimentos com a cabeça as crianças mostram anuência.

(Questiono-me: o que significa para cada criança passar o dia na escola? Quais vivências são naturalizadas? A escuta disponível garante-lhes um espaço para comunicar, com liberdade, características, interesses e necessidades, nem sempre correspondentes ao papel de aluno esperado? Quais adultos na escola se interessam pelos processos de subjetividade infantil? Pelas crianças que nesses emergem? Por dialogar com elas, o que difere de mandar que façam um desenho?

Iniciam com a leitura de um texto comum, já conhecido da turma. Localizam o texto num dos manuais escolares, a professora faz a leitura, levantam o dedo, para comentá-lo. Leitura coletiva de um excerto, leitura oral individual, e questões de interpretação apresentadas pela professora. Recorte e colagem relacionada a história. Desenho da mesma. A professora pede que o finalizem rapidamente.

Estabelecem estratégias para ver como, e o que, fazem os colegas. Por meio de mímicas e cochichos dão dicas, trocam lápis coloridos etc. Também as crianças mais tímidas são instigadas a exhibir os seus desenhos. Recorrem a idas até a lixeira, encontram meios para partilharem.

“P3♀G1” aproxima-se e diz: “*tá despenteada*”.

Gostam de partilhar as suas produções, dúvidas, habilidades, etc. São cuidadosas em aula: controlam o tom de voz e não geram grande movimentação. As demandas da cultura escolar, no que se refere à autonomia, são para que se defendam,

reajam, ou evidenciem força, perante os pares que representam ameaças, e pouco voltadas a novos olhares, fazeres, interações, experiências... O contexto é de contínuos e pequenos embates, entre adultos e crianças, e entre essas.

Passam para atividades com numerais, registradas no quadro de escrever e no caderno. A metodologia é a das aulas anteriores: copiam, respondem as atividades e a professora faz a correção. A professora encaminha o lanche, pois está próximo o recreio. O tempo é curto e se alimentam rapidamente. Disfarçam e deitam fora boa parte do que comem, ou mesmo colocam pedaços grandes na boca, e os engolem de qualquer jeito, com o objetivo de irem, o mais rápido possível, para o recreio. O sinal já indica o seu início e estão ainda a começar o lanche. Saem aos poucos, dois meninos permanecem na sala, tem respectivamente, um sanduíche e um croissant, ambos grandes. Alguém chega para conversar com a professora, e essa sai da sala – a conversa é no corredor, junto a entrada da sala. Um mostra ao outro seus sinais de nascença. A alimentação fica em segundo plano. Um dos meninos descobre que consegue ver o próprio nariz. O outro também. Comem, dançam, dialogam sobre características corporais. Estão à vontade, e minha presença não interfere. É como se não estivesse ali. Posteriormente saem também

Observação de recreio no período da tarde:

No pátio coberto um aluno do 1º ano, de etnia cigana, faz um batuque com uma lixeira, o que atrai dezenas de alunos. Ao redor muitos simulam lutas, outros lutam a sério. As funcionárias não percebem, ou deixam correr.

São recorrentes os atos violentos, parecem ser parte obrigatória das interações no recreio. Dois alunos dessa turma são provocadores contumazes de meninas e de meninos mais frágeis. “P2♂7G2” o faz sozinho, na companhia de “T♂7”, ou associado a pares de outras turmas. Observo-o a retirar objetos e ameaçar não devolvê-los – bonecos, bolas..., a ameaçar meninos menores, a trancar a subida ou a descida no escorrega, a provocar uma menina com cadeira de rodas... É ágil e circula por todo o espaço. Da mesma forma é cuidados em relação às auxiliares. Os conflitos são comuns – naturalizados, tolerados, considerados inevitáveis por crianças e adultos. Assim como os jogos e brincadeiras, estão incorporados à agenda das vivências quotidianas, às interações entre pares.

Nesse recreio seleciono como cena marcante: dois meninos engalfinhados, numa luta que já ultrapassa os limites da brincadeira, e onde cresce a força e a violência das ações. O fazem aos pés de duas auxiliares, que conversam sem perceberem o que se passa. A luta cessa quando o mais forte dá uma trégua, por considerar que bateu o suficiente – dito pelo próprio –, momento em que o outro foge. Voltam a lutar em outro espaço. Colegas intervêm, alguns em defesa de um dos pares. O conflito já conta com um número maior de meninos. Após discussões e empurrões os participantes são separados por outras crianças, e o conflito cessa. Também essa situação não é percebida pelas auxiliares presentes no recreio.

Nesse episódio, a fuga do menino em desvantagem envolveu-me, agarrou-me ao perceber que, apesar de correr, os adversários aproximavam-se. Não foi o suficiente para barrar a determinação dos agressores. Fui atropelada por um dos deles, o menino de etnia cigana, do segundo ano, observado em situações anteriores, de lutas a sério, apontado como hiperativo pelas auxiliares e, na situação, determinado a bater no colega. Consegui seu intento, entretanto uma das auxiliares percebeu a movimentação e interviu ainda à distância, por meio de gritos, e na sequência foi atrás desse aluno que saiu em disparada. .

No pátio coberto, com piso emborrachado, um grupo exercita pontes, tendo como apoio a parede. Há lutas a brincar, simulação de capoeira pelas crianças – mais meninas que meninos – que participam dessa oficina no ATL. “P1♀7G1” é uma das mais empolgadas, compenetrada em aperfeiçoar o pino, ajuda as colegas e lidera a atividade. Dedicar-se a mostrar e a ensinar os movimentos a colegas que não participam das aulas, e estão por perto, interessadas em aprender. Ajudam-se com dicas nos movimentos mais elaborados. É um grupo aberto, ora composto somente por meninas, do 1º ano e de outras turmas do 1º CEB, ora misto. As meninas do núcleo permanente são recetivas à participação das crianças das diversas turmas, e não fazem restrições. Essa característica, associada ao fato de “P1♀7G1” ser bastante presente no grupo, são prováveis fatores que as preservam das ações agressivas dos diversos meninos cujos recreios são dedicados a procurar alvos.

Predomina, em quase todos os espaços, uma movimentação intensa. Algumas crianças, como exceção, ficam em bancos ao redor do pátio, ou mesmo nas laterais da quadra. Em duplas, ou em pequenos grupos, desenvolvem atividades de menor movimentação – não permanecem paradas – , caminham, mudam de lugar... Estão envolvidas com pequenos bonecos, com outros materiais encontrados no pátio, como pequenos galhos, folhas, insetos, ou somente conversam.

Na quadra ocorrem os habituais jogos de futebol, no parquinho brincam as crianças do pré-escolar, de acordo com a organização geral dos tempos livres em dias não chuvosos.

Retornam do recreio, em duas filas, conduzidas por uma funcionária, porque a professora atendia o pai de um aluno. Essa permanece na sala, entretanto em instantes a professora chega. Reiniciam as atividades matemáticas. Mesmo distantes algumas crianças mostram-me um quadro de número que estão a preencher. Aguardam que lhes dê um *feedback* por gestos. Não consigo distinguir os numerais, entretanto faço um ok, e sorrio de forma discreta, preocupada em não instigar esse tipo de situação. (sinto-me participante, e reflito sobre como manter o ponto de equilíbrio na observação)

No final da aula um aluno vai ao quadro de avaliação e o preenche com cores: verde, amarelo, azul. Nota-se que as crianças valorizam essa avaliação diária. É um momento de confronto com a ideia de si, com o autoconceito. Nem sempre concordam com o veredicto final estabelecido pela professora. Alguns tentam

argumentar mas desistem. Como é natural, a avaliação pessoal nem sempre fecha com a da docente, que aproveita e questiona a turma, argumenta no sentido de estar com razão na análise feita sobre cada criança. Quando chega na vez de “J♀7”, que ainda faz a atividade dos números diz: “Vamos ter que trabalhar mais, e menos recreio”. A menina permanece calada.

“T♂7”; “P5♂7G1”; “N♂7” e outro menino ficam desapontados com a avaliação da docente, que difere da sua. Argumentam, mostram-se contrariados, e “N♂7” chora. “T♂7” amassa o caderno, joga-o, e deixa clara a sua discordância.

Primeiro Ano:

Observação no horário de almoço:

Almoçam em mesas separadas, também ocupam lugares distantes uns dos outros. Não consigo permanecer próxima, observo a distância. O barulho é ensurdecedor, percebo que minha presença constrange, ou de alguma forma incomoda as auxiliares. Quando próximas dos pares dos anos mais avançados as crianças do 1º aquietam-se, especialmente as meninas, que tratam de almoçar e sair o quanto antes do refeitório. As crianças não escolhem quantidades, devem comer todo o alimento servido. Não se nota que não gostem da comida. “T♂9” e P2♂7G1” agregam-se aos pares maiores para gritar, pontapear colegas por baixo da mesa, bater sobre a mesa... As demais crianças mostram-se incomodadas, embora nada digam, quando um grupo de crianças de etnia cigana entra no refeitório, e é acomodado em espaço próximo. A entrada do grupo demarca um antes e um depois, em termos de barulho e de conflitos, não só por esse provocados.

Logo que terminam o almoço vão para o pátio. O dia está ensolarado.

Formam pequenos grupos. Aquelas crianças que permanecem na parte coberta, onde há piso emborrachado estão em brincadeiras de luta. Outras formam uma roda, cantam “ovo choco...” Quando apanhados dramatizam, jogam-se ao chão, simulam uma captura grandiosa. Outros estão num dos bancos do espaço. Denotam insatisfação, estão a tentar conseguir pares para jogos e brincadeiras, os entendimentos não avançam. Há grande agitação ao redor, e parte das crianças mostra-se apreensiva. Sugerem estar ali em decorrência de impedimentos: falta de colegas de escolha para brincar, falta de aceitação no grupo, temor das brigas e dos encontrões que se sucedem por todo o lado. Os grupos são mistos, no jogo de bola, no banco, nas brincadeiras de pegar e fugir... O pátio está calmo em relação ao dia anterior. Comento com a funcionária que justifica a situação, devido a ausência dos ciganos que foram fazer um rastreio de tuberculose. Na semana foram confirmados dois casos no bairro da etnia.

As lutas de brincadeira são intensas. Deitam-se no piso, socam-se, não se importam se rolam sobre o piso quente ou frio, seco ou molhado, limpo ou não. A brincadeira é

intensa, sem muito cuidado para evitar acidentes. Jogam-se uns sobre os outros como meio de entrar na brincadeira. Magoam-se e os sinais são pequenos sangramentos nasais, áreas de pele raspada, “galos” etc.

13:30 retornam a sala de aula (estão 18 alunos)

Logo a partida a professora anuncia que farão atividades envolvendo numerais, dezenas e unidades. Iniciam pela correção das atividades da manhã. Aproveitam todo e qualquer espaço livre para conversas breves e a um tom de voz controlado. No centro dos diálogos estão as respostas - ora divergentes, ora iguais -, pequenos comentários a respeito de como utilizam o caderno, como fazem... Muitos estão com as mãos sujas porque vieram direto do pátio. Ao perceber isso a professora determina a interrupção da atividade para que lavem as mãos. Alguns se dirigem à pia, na própria sala. Forma-se uma fila, diminuída porque algumas dessas crianças decidem ir até a casa de banho. Não há oposição da docente, na medida em que estão habituados a administrar essas saídas, também porque está dedicada a fazer a correção nos cadernos. As crianças aproveitam para interações rápidas com os pares, e aquelas que saem não se demoram.

A sala de aula é ampla, bem iluminada e ventilada, com vidros que formam uma parede, com possibilidade de saída para o pátio. Há uma pequena varanda contígua, entretanto as crianças não relatam o uso da mesma, tampouco do relvado do entorno. Na sala há uma pia, armário, painel de corticite, computador com acesso a internet e um quadro verde de giz. Lugares são determinados pela professora. Sobre cada mesa há grande quantidade de material – livros empilhados e uma grande caixa plástica, que comporta lápis coloridos e outros materiais de uso diário.

Enquanto faz às atividades um aluno cantarola baixinho. Por duas vezes é orientado a parar: *“É muito bom estarmos a trabalhar e a cantarolar, mas distrai os outros”*.

Como suporte para os desafios matemáticos buscam referências no mural afixado na parede, onde se veem numerais e a sua escrita. Em alguns casos, ao notar dificuldades, a professora segura na mão da criança para “ajuda-la” na escrita.

Observo que estão acostumados a voltar à rotina das aulas após os intervalos. Chegam à sala e rapidamente organizam-se para iniciar a atividade – no caso foi retomar a atividade da manhã. Vão à casa de banho de forma autônoma, apenas informam à professora. Não costumam demorar-se. Nem todas as crianças contam com essa possibilidade, a exemplo de "J♀7, C♂7, J V♂7 e “P3♀7G1, entre outras, que precisam da autorização prévia da docente.

Na turma há crianças portuguesas, brasileiras, portuguesas de etnia cigana e uma cujos pais imigraram do continente africano. A professora comenta que esse dia foi destinado ao rastreio da comunidade de etnia cigana, que vive no bairro social próximo a escola. Observa que alguns pais não queriam levar os filhos para o

exame, encaminhado após dois óbitos, por tuberculose, em membros dessa comunidade.

Gostam de mostrar aos pares próximos os materiais, discutir assuntos, sempre com o apoio de uma referência visual: uma imagem do livro, um desenho, um dos materiais escolares... Fazem questão de mostrar, demonstrar... Realidade e abstrações entrelaçam-se nos diálogos, histórias, relatos... Administram a diversidade de interesses sem perder de vista o compromisso pessoal com as tarefas. (Há um envolvimento íntegro, de cada criança, com a aprendizagem, que deseja o conhecimento, o êxito escolar.)

“P3♀G1” tem sobre a mesa uma caixa, larga e alta, que a impossibilita de ver o que está escrito na metade inferior do quadro. Senta-se na ponta da cadeira, compenetrada, levanta-se a todo instante para ver melhor e copiar. Por vezes seguidas é chamada a atenção, por estar “inquieta”. (em duas dessas situações mostrava o caderno para a colega de trás, na tentativa de obter ajuda). Sempre que é chamada a sua atenção há o reforço do rótulo de inquieta, distraída...

A professora circula entre as mesas para fazer a correção, e orientar individualmente. (Interrogo-me sobre ser educativa, ou agregar aprendizado de conteúdos a ação docente, no caderno das crianças. É tênue o limite entre uma mediação necessária, construtiva, e uma ação invasiva, que desqualifica, desmerece o que está sendo feito, ou foi feito, pelo aluno.

(É provável que não constitua exagero, eleger como marca da turma do primeiro ano a necessidade forte de partilhar, mostrar ao colega o que está sendo feito. Igual entendimento é válido para a turma do pré-escolar e do 3º ano, acentuando-se a vertente competitiva no 1º CEB.)

“P1♀G1” é líder solidária, auxilia, atende individualmente, observa para fazer um agrado, tocar no colega afetivamente. (não conta com o reconhecimento direto e explícito da professora, e o faz por uma decisão pessoal, que independe da valorização ou do estímulo docente)

(Muitos sentam sobre as próprias pernas, trabalham meio em pé, meio sentados, e o fazem para qualificar, ou conferir agilidade à tarefa. As mesas são altas, e são as crianças a adaptarem-se ao mobiliário, numa instituição projetada para que vivam a infância. Sobre a “boa postura” é pertinente indagar se faz sentido, e qual, insistir na padronização da forma de sentar.)

No contexto o desenho é, frequentemente, um recurso para ocupar/premiar as crianças que concluem primeiramente as tarefas, enquanto as demais as realizam. Ocorre que a oportunidade cabe sempre ao mesmo grupo, ou visto por outro ângulo, são sempre as mesmas crianças que não realizam atividades de desenho e recorte, porque estão comprometidas com atividades outras. (Interrogo-me sobre ser essa a finalidade do desenho, e sobre a ética que sustenta essa prática, ou ainda sobre o

poder dessa lógica meritória na cultura escolar. Há que ser combatida a diversidade de ritmos, na educação escolarizada? Qual o sentido de penalizar as crianças que demoram a concluir as demais atividades, impossibilitando-os de desenhar? Esse encaminhamento não veicula uma penalização, apresentada como concessão, na medida em que aquelas que concluem rapidamente as tarefas são obrigadas a desenhar, enquanto esperam que colegas terminem as suas atividades? Não poderiam ser elas a definir como gerir esse tempo? É lícito exigir que esperem silenciosamente? Como melhor gerir as diferenças de ritmos, competências e habilidades?)

Observo que são muito diferentes os ritmos no desenvolvimento das atividades. (O olhar do professor legitima, naturaliza, autoriza um tipo de funcionamento, e não outro. Estão bem definidos os papéis sociais de uns e outros, assim como uma escala de desempenho. Romper com essa categorização será tarefa árdua, na medida em que prosseguirão com a professora pelos demais anos do 1º CEB. As decisões docentes impactam muito mais que o desempenho escolar, são eixos estruturantes da subjetividade, portanto das formas de ser e estar criança.)

Percebo que uma menina – “P3♀7G2” – está a chorar. A colega “P1♀7G1” atravessa a sala para consolá-la. Ouve o relato de que “M♂7” lhe bateu. “P2♂7G1” ao ver a colega chorar, grita do outro lado da sala: *“Como sempre, está a fazer que chora mas está a sorrir”*. “M♂7” nega que tenha feito mal à colega. Outros entram na cena e dizem que “P3♀7G2” estava cantando quando “M♂7” a magoou. Esse reafirma nada ter feito contra a colega.

Diante da cena a professora pede que os envolvidos e os observadores se manifestem sobre o que viram. Na sequência, poderá e diz: *“Abraço!”* “P3♀7G2” e “M♂7” abraçam-se, e assim permanecem enquanto a turma conta até 30. (de acordo com a professora trata-se de solução eficaz).

A atividade de escrever numerais, unidades e dezenas se estende até as 15h30. Prosseguem com mais operações matemáticas, também de identificação das unidades e das dezenas.

Nos últimos 15 minutos de aula aquelas crianças que haviam concluído as atividades matemáticas, foram autorizados a fazer o que quisessem. Algumas optaram por recortar uma máscara de carnaval do livro didático, que já haviam colorido. Animadamente a recortaram. Logo ouve-se, num misto de surpresa e crítica: *“Máscara de carnaval? Agora que já passou o carnaval.”* A escolha é comum, e apesar do questionamento da professora o grupo mantém o recorte da máscara. Algumas investem no realce das cores, nos contornos, antes de fazerem o recorte. As crianças que continuam na tarefa de terminar a atividade distraem-se, encantadas a observar as máscaras que são recortadas e mostradas. Ao perceber o que se passa a professora chama a atenção da turma, que dá continuidade à atividade escolhida, entretanto aquelas crianças sentadas mais ao fundo permanecem a olhar: não podem recortar as máscaras, também deixam de fazer as

atividades matemáticas, algumas precisam de ajuda, e a pedem aos pares mais próximos. Outras seguem concentradas, trabalham firme para concluir a atividade, que mostrou-se muito complexa para boa parte da turma. (O todo não é uniforme, é composto por uma sinfonia de ritmos e saberes. A educação coletiva não significa ignorar essa diversidade e impor a homogeneidade, porque ela não existe, nem mesmo por força do poder docente).

Observo que várias crianças ainda não compreendem o sistema decimal. Trabalham todas sem o apoio de material concreto. Muitas recorrem aos dedos para as contagens.

Embora sentada ao fundo da sala, e bastante discreta, S⁷ observa-me no momento exato em que começo a abrir uma pequenina embalagem de pastilha elástica. Não hesita em dizer-me: “Não pode comer isto aqui agora”. Repete novamente. Aceno que percebi, e guardo a caixa. É o mesmo que, anteriormente, dispôs-se a levar-me até o refeitório, a pensar que não saberia como lá chegar. É uma criança de etnia cigana, assíduo, faz os tpc, tem bom desempenho, nada na sua aparência ou materiais indica vínculo étnico. Ao contrário do que acontece com “C⁷”, estigmatizado por todos, está integrado à turma, e pode-se pensar numa pertença com restrições.

Aproxima-se o momento do recreio. Algumas crianças falam em lanchar. A regra é de que só podem sair da sala para o recreio, concluído o lanche. Aquelas que tem a lancheira no armário junto ao corredor vão busca-la. Comentam que assim poderão sair da sala logo que o sinal seja dado. Colegas dizem que o lanche não pode ser feito naquele momento. Pontos de vista diferentes emergem, entretanto a professora diz que podem lanchar. Alguns continuam na atividade matemática, sem conseguir concluí-la. Esses, que lançam mais tarde, perdem parte significativa do recreio. Resulta que alguns comem rapidamente ou deixam o que levaram pela metade. Mordem pedaços grandes de maçã, encham a boca para saírem rapidamente, ou mesmo, quando a professora não percebe, retiram um pedaço do lanche, ficam com essa porção na mão, de forma a confirmar que estão a terminar, e discretamente jogam na lixeira o restante. Esse é um recurso usual, diário, que pode implicar em perdas nutricionais. As crianças se veem confrontadas com o imperativo de aproveitar integralmente o recreio, e de saciar a fome, quando são ambos direitos básicos. Abrem mão de comer, embora estejam com fome e gostem do lanche. Observo que encham a boca ao máximo, antes de mostrar à professora que comeram todo o lanche, (ainda que metade da maçã, do croissant ou do sanduíche esteja envolta por um guardanapo prestes a ser depositado na lixeira).

Saem em desabalada corrida para o pátio.

Pré-escolar

Manhã: (23 crianças em aula) Início da observação: 9:30

Estão na área da roda sobre um tapete emborrachado. Sentados, são questionados pela educadora sobre as propriedades das peças dos blocos lógicos. Desafia-os individualmente: atribui 4 propriedades e cabe à criança questionada encontrar a peça.

Permanecem na atividade até o horário do recreio: as 10:30. Ao sinal seguem com a auxiliar.

Ao retornarem sentam-se em mesas coletivas, de até 6 lugares. “P3♀5G1” é a única a sentar em mesa individual. É também a primeira a terminar a atividade determinada pela educadora.

A ocupação das mesas segue o critério de idade das crianças: há a “mesa condicional”: das crianças que só fazem 6 anos depois de 15 de setembro (essas farão mais um ano de pré-escolar, desde que os pais concordem). As crianças com idade para ingresso no 1º CEB ocupam outra mesa.

Na medida em que terminam a atividade seguem para a área da roda, enquanto aguardam fazem pequenas brincadeiras, como fugir e pegar o colega a engatinhar. O fazem assim porque observam a norma de não levantar-se, ou correr. Organizam-se nesse sentido, para aproveitar ludicamente e em interações os instantes enquanto aguardam os demais e os encaminhamentos da educadora.

Em área próxima, sentados em cadeiras e em formação de roda, um grupo é orientado pela auxiliar, numa atividade denominada “jogo do tato”. Um saco em tecido não transparente, com objetos dentro, passa de mão em mão. O objetivo é que cada um dos participantes escolha, pelo tato, objetos e os nomeie antes de os retirar, também que descreva as propriedades.

Vibram com os acertos, criam pequenas brincadeiras dentro da brincadeira. De posse do objeto retirado, do saco, tratam de explorá-lo, atribuindo-lhes finalidades: rolam, empilham, simulam serem carros, aviões... mostram aos pares, observam os detalhes...

Logo fazem outra brincadeira: no saco estão peças de madeira (10 formas diferentes). Sentam ao redor de mesa redonda. Sobre a mesma há um tabuleiro em madeira, com desenhos de figuras geométricas semelhantes. Pequenos detalhes fazem a diferença. A medida que colocam a mão no saco precisam encontrar, pelo tato, determinada peça, de acordo com a figura indicada no tabuleiro. Concentram-se, empenham-se... As demais, que também participam do jogo, acompanham atentas, fazem torcida ao colega que no momento tenta perceber, com precisão, que peça tem em mãos. Não pressionam, entretanto comentam, vibram, estimulam, chamam a atenção para o desenho do tabuleiro. Ao retirarem a peça brincam com ela, atribuem diferentes destinos às mesmas: equilibram-nas nas mãos, rolam-nas sobre a mesa, fazem encaixes e sobreposições no tabuleiro, conferem semelhanças

e diferenças, além de vibrarem autenticamente ao acertarem a escolha. Isto produz grande barulho, conversas em torno das peças. Convertem o tabuleiro numa bandeja de cozinha e as peças em utensílios. São repreendidos, e a segunda rodada é feita em silêncio.

O aluno de etnia cigana, que falta aulas com frequência, permanece isolado a observar – foi chamado pela educadora para uma atividade acompanhada quando já se encontrava sentado para participar da atividade anterior.

Algumas crianças não conseguem distinguir as peças selecionadas, em relação ao modelo do tabuleiro. Liberado pela educadora, “C♂5” senta-se num lugar vago, e aguarda que chegue a sua vez. Permanece silencioso, entretanto evidencia interesse em participar. Empenha-se na procura, concentra-se. Como demora, “P3♀5G1” ordena que passe o saco adiante. É visível a sua frustração, entretanto faz como determina a colega, e passa o saco adiante. (Nota-se o lugar desvalorizado e a desconsideração da turma, é como se não pertencesse a mesma, ou como se tratasse de um membro desqualificado. Esse desfecho escapa à assistente, envolvida com outras atividades.

Espontaneamente, e como forma de ampliar os espaços de participação, algumas crianças formam duplas, e alternam-se na busca dos objetos dentro do saco – a primeira passa a peça, dentro do saco, para a mão do colega. A comunicação é feita por meio de mímicas, foram novamente repreendidos, e estão sob a ameaça de terem o jogo encerrado caso não observem essa regra. O jogo lhes dá tanto prazer que não querem correr o risco de uma interrupção.

Tarde – no intervalo do almoço, antes do início da aula que inicia as 13:30.

Permanecem na área do parquinho, acompanhados primeiramente por uma funcionária, e posteriormente, pela assistente, que retorna do seu horário de intervalo. Mesmo os que não utilizam os brinquedos da estrutura permanecem próximos. Interação com as crianças das outra turma de pré-escolar – são mais novas. Também com algumas crianças do 1º ano, cuja permanência nesse espaço é sempre condicionada a avaliação da funcionária, e da assistente, quando é essa a responsável, como nos recreios da manhã e da tarde.

“P2♀5G2” brinca sozinha. Mostra-se contrariada com as colegas, e permanece só, entre um brinquedo e outro. Observa os grupos de pares e suas brincadeiras. “L♀6” vem contar que vai voltar para o Brasil. Mostra-se preocupada. O pai a avisou que ela vai sofrer, pois as casas para onde vão, são velhas, feias, cheias de ratos e baratas. Parece querer confirmar comigo, se essa é, de facto, a realidade que a espera, pois sabe que sou do Brasil, e como diz “*falo brasileiro*”.

Ao sinal são conduzidos à sala pela assistente. Alguns passam na casa de banho para lavar as mãos. Na sala sentam-se na área de roda (tapete emborrachado). Quase todos mantêm as pernas cruzadas. A aluna “responsável do dia” relata o

almoço e alguns colegas também. (A educadora instituiu a rotina de, ao retornarem, conversarem sobre o almoço e o intervalo. Aproveita para conversar sobre hábitos alimentares e as interações entre eles. Questiona-os em detalhes, também acrescenta comentários de caráter educativo. Observa que estão suados. Faz recomendações sobre roupas mais frescas. A partir dos relatos, estabelece diálogo sobre a alimentação e outros cuidados pessoais. As crianças evidenciam estarem habituadas à rotina, e não fogem às questões, mesmo quando sabem que a resposta apresentada contraria os hábitos preconizados. A questão do pátio merece uma ligeira atenção. Observo que alguns estão dispostos a comentar sobre os conflitos ocorridos, fazem menção de descrevê-los, entretanto a educadora não percebe, ou não deseja abordá-los em detalhes. Durante o diálogo permanecem atentos à educadora, e demonstram apropriação dessa dinâmica inicial de aula.

(Situações distintas são vivenciadas nessa hora de pátio. Trata-se de rotina que não é retomada, numa perspectiva reflexiva, ainda que plena de descobertas, conflitos, emoções etc. O olhar educativo prioriza a vida na sala de aula, e ao fazê-lo inaugura, ou permite a dissociação entre a vida no pátio e a vida na sala de aula. A pensar na escola como uma totalidade educadora, a seletividade do olhar é fragmentária, institui a ilha “aula”, como aquilo que efetivamente interessa. Destituídos de interesse educativo, os tempos livres ficam sujeitos às concessões e encaminhamentos das equipas de auxiliares da acção educativa.

Em aula a educadora anuncia que, posteriormente retomarão a atividade que faziam pela manhã, quando a aula encerrou. Retoma o tema das navegações. A sala está ambientada e plena de produções relacionadas ao projeto. Há uma grande nau, coletivamente construída, a mesa do escrivão, com bússolas, penas, mapas e grandes livros. Através do diálogo retoma o contexto das navegações. Interessam-se, especialmente, quando relata um episódio sobre o Infante D. Henrique.

Retomada da atividade da manhã, ainda incompleta.

Aquelas que concluem as atividades dão por encerrada a tarefa da manhã, e dirigem-se ao mural para registar a área escolhida - fixam a etiqueta com o próprio nome no espaço da área escolhida. Em cada área há um número máximo de crianças que podem lá estar simultaneamente. Não há intervenção da educadora, respeitam a regra e organizam-se. Não há conflitos nas escolhas, e quando percebem que a primeira área pensada será impossível, naquele momento, devido ao número de colegas que já a escolheram, optam por outra – a dinâmica funciona e é plenamente respeitada, não hesitam em fazer as alterações no mural de acordo com a dinâmica de ocupação das áreas. É uma rotina internalizada, e nota-se que há compromisso coletivo e individual para seguirem o combinado/estabelecido.

As crianças da mesa condicional continuam dedicadas à atividade da manhã, ainda incompleta.

Questiono a educadora sobre o porquê de “P3♀5G1” ocupar sozinha, uma mesa. Explica que a decisão deve-se a ter observado o ritmo diferenciado na realização das atividades, bem como ao facto dos colegas copiarem tudo o que faz. Propôs-lhe assim que sentasse em lugar separado, o que foi bem recebido pela aluna. Desde então faz as atividades individualmente. Senta-se com os pares apenas nos momentos de jogo, ou de atividades coletivas. (A observar “P3♀5G1”, não acredito que partilhasse anteriormente com os pares, na medida em que é competitiva e não tolera a proximidade de meninas com desempenhos abaixo do seu. Não manifesta a espontaneidade e a alegria típica nas brincadeiras e jogos. Sua participação nas interações tende ao exercício autoritário, que subjuga, ou desqualifica o Outro.)

Ao aproximar-se o findar da aula, voltam a sentar-se no tapete para o momento de avaliação da aula. São questionadas sobre as intenções do dia, os feitos, aprendizados, e sobre o que fizeram nas áreas. Os alunos que não terminam as atividades formais não vão às áreas, nem participam da avaliação. Permanecem com a atividade por terminar, como nesse dia.

Durante o momento das atividades livres, nas áreas, três crianças brincam individualmente, e assim permanecem. “P2♀5G2” fica sozinha na totalidade do tempo. Faz escolhas de atividades de encaixe, montagem e outras. Por vezes aproxima-se de pequenos grupos e fica a observá-los. “O♂5” interage parcialmente, escolhe uma ou outra peça de encaixe e tenta encaixá-las na proposta que já está sendo feita por colegas, posteriormente senta-se junto aos pares que desenham animadamente, e enquanto o fazem comentam empolgados as produções. Inicia um desenho, entretanto o abandona e afasta-se. “C♂5” circula pela sala e parece invisível. Não há quem lhe diga algo, parece invisível. Posiciona-se fora das áreas, e observa o que fazem os pares na área das construções. (Parece desejar brincar, mas falta-lhe a decisão para aproximar-se dos pares). Aproxima-se o final da aula, e por orientação da educadora passam a guardar os materiais. Mostram-se cuidadosos com as peças, depositam-nas nos compartimentos adequados, observam para que nada fique pelo piso, evitam amassar as embalagens... Emerge uma pequena discussão sobre a limpeza da mesa. Sobre ela há plasticina em diversas cores e tamanhos. A educadora convoca as crianças que utilizaram o material, inquirindo-as sobre as responsabilidades. Chegam a um acordo sobre quem guarda, e limpa o quê. Usam espátulas para desgrudar cuidadosamente a massa da mesa. Observam para não misturar as cores na separação.

Aquelas que brincam com blocos de construção aproveitam para derrubar as torres construídas, nesse momento de guardar o material. Poderiam retirar as peças progressivamente. O mesmo faz o grupo dedicado a montar um quebra-cabeça. Antes de guardar as peças desestruturam-no todo, em decisão eminentemente lúdica. Nessa tarde a área da casinha foi a menos procurada. Passou boa parte do tempo vazia. Na área da leitura apenas duas crianças estiveram em atividades: escolheram um jogo em que precisam escolher figuras e dispô-las de acordo com frases retiradas de uma caixa. A mobilidade entre as áreas é espontânea e

integram-se ativamente – acredito que nem todas as crianças tenham seguido a marcação no quadro de registros. Predominaram grupos abertos e, a exceção das crianças referidas, entre outras, não temem associar-se às atividades que ocorrem, ou mesmo proporem outras.

Os meninos que brincavam com animais, em miniatura, simulavam lutas entre os mesmos, sem descuidar dos sons emitidos por cada personagem. Nesses simulacros não houve a migração dos embates para o convívio real. Mantiveram-se alegres e pacíficos, mesmo na derrota de uma das partes.

Três crianças dedicaram-se a montar um quebra-cabeça, e uma dupla ao jogo de dominós. Nesse flexibilizaram as regras, de forma que quando faltava uma peça a um dos jogadores o adversário a emprestava. O prazer de jogar sobrepôs-se ao de vencer. Grande parte das crianças optou por atividades que envolveram representações. “P3♀6G2” dedicou-se integralmente a pintura da nau, apesar dos apelos da educadora para que cedesse lugar a outro colega. Esteve absorta na atividade, que lhe parecia de grande prazer.

“P2♀5G2”, que observei sozinha e em conflitos no pátio, brincou solitariamente. A maior parte do grupo interage, e encontra estratégias para integrar-se às atividades.

Há diversidade e qualidade de materiais, também a organização do espaço, em áreas semiabertas, é favorável às interações, experimentações, autonomia, e ao senso de privacidade. Acompanhei o empenho das crianças para finalizar, com êxito, as atividades de raciocínio iniciadas pela manhã. Nas áreas as improvisações, as interações estabelecidas e o equilíbrio para mantê-las estáveis; a dedicação para resolver desafios de jogos complexos, que exigiam conhecimentos de leitura; a capacidade para ceder com a intenção de evitar conflitos com os pares de jogo; o esmero para pintar cada detalhe da nau; para montar o quebra cabeça; ou coletivamente dar forma às construções com pinos; enfim, testemunhei a apropriação do princípio, pelas crianças, para mobilizarem suas capacidades todas, condição sustentada na competente organização dos tempos e espaços da sala de aula, bem como pela mediação que garante liberdade de escolha e interações espontâneas. (Sem esquecer que, no contexto, há elementos favoráveis à não inclusão de algumas crianças).

Observo que “L♀6” tem dificuldade para brincar com os pares, não parece a vontade, ou plenamente integrada, assim como as demais crianças de origens geográficas e culturais minoritárias no grupo, todavia não deixa de brincar.

Observar tem uma função de preparar, reunir condições e/ou informações para arriscar a participação. Neste sentido, percebo que crianças mais reservadas, a exemplo de “P2♀5G2”, “L♀6”, “O♂5” e outras, ainda que silenciosas, acompanham atentamente o que fazem os pares, como ao montar blocos. Quando arriscam, podem fazer igual ao produzido pelos colegas, também comparar as produções é algo comum, para o que não precisam conversar entre si. Por vezes se concretizam

interações, como no caso de “P2♀5G2”, que em determinado momento passou a brincar com uma colega, ainda que com grande receio.

Uma auxiliar da acção educativa entra na sala com finalidade relacionada à merenda, entretanto decide-se por pintar a nau. Diz que vai ajudar nessa tarefa. Retira o pincel da mão de “P3♀6G2”, até então dedicada à tarefa. Inteiramente compenetrada nesse fazer, ignorou os apelos da educadora para cumprir o combinado, de não ficar numa única área... A intervenção, embora bem intencionada, revela um adulto incapaz de perceber a aflição da menina, ou de interpretar o que essa, de facto comunicava ao alertá-la sobre estar a dar conta de pintar a lateral toda da nau. “P3♀6G2” mostra-se surpresa, incrédula e apreensiva, constata que a auxiliar pinta sobre a sua pintura, e o faz a recomendar como segurar o pincel de maneira certa para pintar bem. Satisfeita com a atividade assumida, a auxiliar prossegue, pinta nas áreas altas, que considera inacessíveis às crianças. Ao fazê-lo desconsidera que já haviam pintado, com êxito, partes ainda mais altas. É visível o gosto pela ação assumida, enquanto a menina a observa, desolada. “P3♀6G2” vem queixar-se, a tentar controlar as lágrimas, que não poderá dizer que foi ela a pintar aquela parte, e lamenta porque a professora não viu o que já havia feito. (Não é incomum, na cultura escolar, que adultos atropelem a autonomia, ou a subjetividade infantil, invocando o melhor para as crianças. São repetidamente subestimadas na sua capacidade de comunicar, realizar...)

No momento de guardar os materiais revelam grande capacidade de organização e autonomia. Salvo exceções, não há necessidade de intervenção da educadora. Há um compromisso coletivo, individualmente sustentado.

“P2♀52”, que brinca individualmente e protagoniza conflitos, a partir de ameaças feitas às colegas, mantém-se séria, com expressão triste, desconfiada e atípica a uma criança em situação de bem estar, enquanto guarda os materiais utilizados.

É o momento de avaliar o dia. Sentam-se no piso emborrachado, na área de roda. A educadora os questiona sobre o que fizeram, por que, com quem... As crianças retomam o fato de “M♂5” ter montado o puzzle sozinho, e não com os demais colegas. Falam numa queixa (dele, ou dos colegas, não percebo bem), que resultou nesse fazer individual.

16 HORAS: Projeto Palmo e Meio, de música

É a primeira aula do professor com a turma. O anterior aproveitou oportunidade para concentrar as atividades numa única escola. Estão sentados na área de roda, a espera. A responsável pela ATL, que acompanha o professor, distribui uma flauta para cada criança. Há silêncio absoluto.

Visivelmente ansioso o professor fala às crianças, diz que manterá a componente lúdica do trabalho e das atividades. Há três crianças sem flauta, e pertencem a outra turma do pré-escolar. Para a aula reúnem-se as duas turmas. Assim que a

responsável pelo ATL se retira, as crianças iniciam uma grande algazarra, com destaque para dois meninos do outro pré-escolar. Ignoram o professor, empurram os demais, engalfinham-se a partir do que esbarram nos pares próximos. Por estarem as mais de 40 crianças em área restrita, cada movimento desses impacta um grande grupo. Crianças sentadas próximas caem, são deslocadas involuntariamente, e não encontram alternativas, na medida em que não há nem mesmo uma margem de centímetros para se afastarem da dupla. A dupla causa alvoroço apropria-se de flautas sem permissão, com as quais cutuca os demais, forçam-nas sobre os órgãos genitais de alguns colegas, sopram-nas de qualquer forma, colocam-nas dentro das próprias roupas e de seus colegas, enfim comprometem a aula, e não se cansam de incitar alguns meninos da turma observada, a participarem dessas atividades. Dois desses percebem que a Nau está com tinta fresca. Com as mãos retiram tinta, e esfregam-na no rosto. A dupla da outra turma provoca meninas e meninos: “*ai se eu te pego...*”. Ao movimentarem as flautas fazem com que a saliva no interior respingue sobre os demais. O caos impera, e apelos do professor, bem como reclamações dos colegas incomodados com a situação, são ignorados. A leitura é a de um grupo fora de si, descontrolado... O professor ameaça chamar a auxiliar novamente. A aula prossegue nesse clima de grande stress.

Embora incomodadas, as crianças que não participaram das provocações, foram tolerantes, não se expressaram reativamente, ou por meios violentos. Essa forma pacífica de resposta preponderou apesar do excessivo calor, da posição desconfortável – permaneceram por quase uma hora sentadas na mesma posição e próximas umas das outras em ambiente quente –, da aula perdida, dos jatos de saliva alheia lançada sobre seu rosto, dos empurrões, entre outras causas de mal estar.

Pré-escolar

Manhã: Estão sentados na área da roda. Após os questionamentos iniciais, lançados pela educadora, uma criança marca o dia no calendário, enquanto a turma observa. “P1♂6G1” que, habitualmente, se pronuncia com apurada observação do contexto questiona porque não foi o colega responsável por ajudar no dia, a preencher o calendário. A educadora justifica: “*Vocês já sabem por que não, o “P♂5” precisa de mais ajuda.*” (Habitualmente o ajudante do dia preenche o calendário. Na ocasião essa tarefa é de “P♂5”, menino com necessidades especiais, de acordo com a professora.)

“P♂5” percebe que a educadora o considerou não apto para a atividade e se cala. Até então esteve pronto para levantar, e animado com o crachá de ajudante do dia. Compreende que a participação não lhe fora permitida. Muda o semblante e a forma de sentar. (A leitura que faço é de que as crianças sabem quando estão a ser subestimadas, entretanto submetem-se ao adulto, num contexto de brutal concentração de poder, de naturalização da assimetria...)

Por decisão da educadora as aulas estão assim organizadas durante a semana: segunda-feira: música; terça: matemática; quarta: ginástica; quinta: dia do conto; sexta: dramatização. No período da tarde as atividades são livres – nas áreas.

Uma menina pergunta por que a educadora utilizou a palavra instrumento, ao orientar uma atividade de pesquisa a ser feita em casa, sobre os instrumentos de navegação. A educadora dialoga, valoriza a participação da criança, e estimula a que procurem o significado no dicionário. O faz com as crianças, que se mostram atentas aos significados, estabelecem relações com os objetos da área das navegações...

Aula de ginástica na sala ampla, com a educadora.

Aquecimento ao som de palmas – contrastes de ritmos: rápidos X lentos

Vibram com o êxito dos colegas, riem-se dos tombos e fracassos. Nota-se o entusiasmo e curiosidade com a aula. Um gosto generalizado, diante de uma aula que não deve ser habitual, ou realizada semanalmente, no cotidiano da turma.

Circuito com história: movimentos básicos naturais num contexto historiado, ficcional: atravessar rios a nado, rastejar por baixo de cercas...

Ajudam a educadora a organizar o material. (Há uma componente de êxito pessoal: levar sozinho, carregar sozinho... Se propõem desafios pessoais, de superação em cada atividade. O compromisso é interno antes de ser externo. Parece ser esse o sustentáculo que dá sentido às atividades. Levam profundamente a sério os desafios apresentados pela educadora.) Dão o seu melhor. Em cada etapa ou atividade do circuito é como se estivessem vivenciando a cena da história proposta pela educadora: “nadam, saltam sobre abismos e pedras, rastejam por baixo de cercas, rolam ladeira abaixo..”. Os colegas acompanham cada momento, ora incentivam, ora indicam correções, ora riem-se das quedas e das ações inusitadas.

Relaxamento lúdico. Todo o corpo em movimento, atenção a respiração...

Excitadas, resistem inicialmente a estarem silenciosas, para ouvir as orientações da educadora sobre o circuito. Logo atentam às palavras dessa, aderem e seguem as instruções. Nota-se grande bem estar, alegria, envolvimento e participação criativa nas atividades do circuito. Nesse revelam ritmos e habilidades diversificadas, é comum o compromisso interno com o melhor desempenho possível, de forma que alguns só relaxam ao final. (Desejam e comprometem-se com o êxito em cada etapa do circuito. O tempo da aula parece breve para o propósito, pois é interrompida em ciclo de pleno envolvimento das crianças.) Vivências que privilegiam a expressão corporal, acionam habilidades psicomotoras, a consciência corporal e favorecem uma corporeidade liberta dos condicionantes da sala de aula são eventos circunstanciais, atípicos, quando não raros no cotidiano escolar. Historicamente, a escola nutre aversão pela mobilidade livre das crianças, significa-a como agitação, barulho, risco, indisciplina e desordem. Não é, portanto, instituição garantidora do

melhor desenvolvimento corporal desse contingente de cidadãos, em fase tão importante e alargada de vida.

Durante a aula de ginástica a educadora se defronta com a gestão de pequenos acontecimentos inesperados: o que cai, o que se machuca, o que não consegue... Mostra-se atenta e tranquila, entretanto as mediações de apoio, estímulo e apresentação de alternativas são garantidas pelas crianças, que enquanto aguardam a vez de entrar no circuito, ou já o percorreram, agem como observadoras entusiasmadas e participativas. (O êxito da aula, na perspectiva do bem estar e da participação infantil decorre da educadora estar atenta aos percursos individuais no circuito. Na falta desse olhar sensível, a experiência tenderia à massificação.)

Guardam os materiais, vão à casa de banho e voltam à sala tomar o leite. (Nem todos aceitam o leite, distraio-me e não observo se esses dispõem de outro líquido). A seguir a assistente os conduz ao recreio.

Retornam para a sala às 11:20. Sentam na área da roda. A educadora fomenta um diálogo sobre a aula de música do dia anterior. (É provável que o diálogo tenha relação com os questionamentos que lhe apresentei no recreio, para entender melhor o trabalho no ATL, e a lógica da fusão de turmas para aulas com um único professor, também com as observações relacionadas às particularidades de participação individual e grupal nessas aulas.) Faz perguntas às crianças que, entretanto, não são suficientes para que descrevam o que, de facto vivenciaram, ou como decorreu a aula. (Perguntas sobre terem se portado bem atrelam as respostas a uma previsibilidade, tamponam narrativas infantis sobre suas percepções e ações. A disposição e a prática dialógica docente determinam a extensão da distância entre o que conhece/desconhece das vivências infantis decorridas na sua ausência, como nas atividades do ATL, recreios, almoços...) As crianças fazem menção a nem todos terem se portado bem, entretanto as narrativas não revelam como se sentiram na aula, o que gostaram, o que não gostaram, o que deu certo, o que não deu, o que aprenderam... De certa forma a cena do caos ficou protegida e invisível. O contato entre a educadora e o professor de música é rápido e superficial, cada qual organiza seu trabalho e práticas sem que sejam convocadas à partilha, ou a complementaridade, por ação da coordenação pedagógica, ou da própria organização da escola. (Ao professor, novo na escola, e em situação laboral que não lhe garante estabilidade, não convirá expor as suas dificuldades com a turma. Os encontros ocasionais com a educadora não permitem que tratem de questões de planeamento, metodológicas, ou outras. Em princípio tudo parece organizado, e a diversidade de abordagens também parece estar contemplada, ainda assim, é permanece a interrogação quanto a qualidade das vivências garantidas à infância.)

Na conversa com a professora, as narrativas das crianças revelam tolerância, ou naturalização dos comportamentos invasivos e desrespeitosos de colegas, apesar do significativo incômodo revelado no momento dos fatos. (Destinar tempo e disposição para a escuta das crianças, de forma ampla e sistemática, é um meio de

garantir-lhes condições de proteção. Uma prática necessária, porque boa parte da vida na escola escapa ao olhar do professor. É caminho incontornável para alterar a lógica vigente, de decisões unilaterais e verticais, concentradas nas mãos do adulto. Há uma criança desconhecida que habita a escola, e protagoniza vivências nem sequer imaginadas por ele. Os olhares docentes são, frequentemente, parciais. Há tantas crianças numa criança conforme as lentes que as interpretam. Intriga que numa instituição responsável por processo tão importante na vida das crianças - a educação formal -, não existam mecanismos de articulação, de diálogo sistemático, crítico e propositivo, entre os diferentes profissionais. O tratamento que é destinado à criança, com todas as expectativas, possibilidades e exigências que contém, é condicionado por essa visão parcial e variável, de docente à docente. Não conta com possibilidade de correção, adequação ou aprimoramento, porque se faz um processo educativo centrado na ação isolada, de cada professor, o que vulnerabiliza o potencial de desenvolvimento e de participação das crianças.

Atividade seguinte: pintura a muitas mãos, de um grande mural, com o tema “primavera”.

Há um grande painel de papel no chão. A educadora questiona a turma sobre o que pode ser pintado no painel – levantamento dos elementos da paisagem. Nomeia cada aluno para pintar – o fazem diretamente e no improviso. Surgem os elementos: céu, nuvem, flor, árvore, relva... Levantam o dedo e dizem o elemento que querem pintar. A educadora define a escolha, e conversa a respeito do elemento com a criança. Há a possibilidade de escolherem as cores e o espaço, no mural, para pintar. Posicionam-se ao redor, mostram boa expectativa, algumas estão ansiosas para que chegue a sua vez, entretanto nem todas são chamadas.

Antes do início da atividade a educadora apresenta algumas músicas (escutam fragmentos de cada uma) para que escolham uma como banda sonora. Questiona-os sobre quais combinam com a atividade de pintura... Escolhem a música do filme “A Pantera Cor de Rosa”, como primeira e Love story, de Beethoven, na sequência. Dialoga sobre as sensações despertadas pela música. Em relação à primeira dizem sentir um clima de espiar. Pintam silenciosamente ao som da música. Dispõem de potes grandes de tinta, a educadora organiza para que se revezem. Os demais observam atentamente e aguardam a sua vez.

Em horário próximo ao final da aula reúne a turma e, na área de roda, questiona-a sobre como foi pintar com música, quais sensações, associações...? São participativos e não se recusam ao diálogo.

Há uma tendência de atribuir maior espaço de fala aos que se comunicam com fluência. “P5” deseja falar, tem o dedo ao ar, e se o fizer requererá um tempo próprio, em acordo às suas condições de linguagem. Raramente é chamado, e quando isto acontece não conta com o tempo que necessita – alargado em relação aos colegas. Ele e outros são secundarizados, e poucas vezes contam com a oportunidade para se manifestar no grupo, durante as aulas.

Final da aula da manhã. Horário de almoço. Quando chegam ao refeitório já estão outras crianças e o ruído é intenso. Não há acolhida, e as orientações para que sentem são ríspidas. Logo os pratos começam a serem servidos. Mecham a sopa para descobrir do que é, quais são os elementos... Escutam a primeira repreensão, e são lembrados de que devem comer em silêncio. Assim que recebe o prato “P1♂6G1” passa a alimentar-se, levanta a mão para indicar o término da sopa, recebe o segundo prato, e ao findar aguarda instantes. Mostra-se expectante para sair do refeitório. As auxiliares não percebem. Dirige-se até a coordenadora da equipa e pede para sair. Informa ter comido tudo o que foi servido. Obtém a concordância e sai em disparada. É chamado de volta, repreendido. Volta a sentar e então obtém autorização para sair. Retira-se sem correr, ainda assim mostra-se apressado.

Atividades livres no pátio após o almoço:

Chegam aos poucos na área do parquinho. Formam um grupo de cinco crianças - cinco meninos e uma menina - dedicam-se ao jogo de cromos, liderados pela única menina participante. Permanecem até o final do tempo livre. Alguns brincam de cabra cega, outros se acomodam sob o escorrega, ou dedicam-se aos jogos ficcionais: encenam quedas, acidentes, sofrerem ferimentos, serem mortos... Não há roteiro prévio, e as interações prosseguem com intenso contato corporal entre as crianças.

Ocupam os espaços sem disputas. Os grupos são abertos, possibilitam a entrada e saída de participantes, e poucos o fazem. Algumas crianças permanecem nos baloiços, ou a espera da vez para andar nos mesmos, outras absortas com pequenos bonecos trazidos de casa, ou mesmo com objetos que encontram na área de relva e plantas. Com frequência colegas do primeiro ano aproximam-se, observam e participam de algumas atividades. As crianças da pré-escola mostram-se recetivas às interações. Os dois cavalos de mola servem mais como ponto de encontro, e suporte de materiais. Não há interesse das crianças para balançar-se sobre os mesmos, e quando isso ocorre a paragem é breve.

Com frequência crianças de diferentes turmas se aproximam. “P1♂6G1” procura-me para dizer que quer apresentar-me a namorada, outros para contar o que querem ser quando crescerem, saber para qual turma irei a seguir, o que faço... As meninas do pré-escolar tocam nos adereços que carrego: colares, anel, pulseira; querem ver o que escrevo no caderno, dizem que já sabem escrever o nome e pedem para escrever no caderno de anotações...

Nos baloiços individuais organizam-se em pares, e nessas composições sobem o mais alto possível. Os baloiços são “transformados” em foguetes, aviões, carros... Nesse momento brincam com total autonomia.

De modo geral, e como princípio vigente nos grupos de crianças das diversas turmas, aquelas que entram sem pedir, impõem a sua presença, são assertivas e

seguras de si, conquistam mais espaços de participação do que aquelas que pedem licença. Esse funcionamento é reiterado e naturalizado, incorporado às regras socializadoras efetivamente vigentes na cultura de pares – em sintonia ao que favorece a cultura escolar.

13:30 - Retorno à sala de aula

Sentam na área de roda. Marca o início das atividades da tarde um conto, lido pela educadora “Pé de Vento”. Na sequência ela apresenta questionamentos relacionados ao conto. Terminam de pintar o mural “Primavera” (as crianças que ainda não o haviam feito). Enquanto isso, os demais seguem para as áreas, não sem antes registarem as escolhas no mural específico.

Uma dupla concentra-se na mesa das navegações: com lupas olha atentamente o globo terrestre, procuram localizar animais – as imagens estão nas áreas que servem de habitat.

Outros optam por jogos que envolvem a leitura de palavras.

As composições dos grupos são as mesmas do dia anterior, embora sejam diferentes as áreas escolhidas. (Observam o critério estabelecido pela educadora: alternar a presença nas áreas.)

Nota-se o comportamento de imitação entre as crianças. Observam os colegas e procuram repetir ações. Falam sobre preferências, medos, fazem apreciações... Dois grupos se juntam e comparam a cor dos próprios cabelos com as das canetas utilizadas no quadro - variações do marrom/castanho, preto... Outro grupo faz construções com os blocos, e desenvolve um enredo que envolve as criações. Emergem personagens, contexto e narrativas para os elementos produzidos. Em cada área há possibilidade de escolhas, sobre as quais não interfere ou legisla a educadora. Percebe-se que estão familiarizadas com a rotina, e apropriados da lógica dos registros, organização dos materiais etc.

Também observo que a transgressão – sobre a norma vigente, do adulto -, é um traço inerente ao pensamento da criança: pintam a mão – aproveitam o pincel usado para pintar o mural, os canetões do quadro – , desenham na mesa, fazem visitas aos pares nas demais áreas... O novo é indissociável do ser e estar infantil: acrescentam formas inusitadas às construções, atribuem significados não usuais, ou literais às peças dos jogos e demais brinquedos etc. Mostram-se compenetrados, desde que interessados e gestores das próprias escolhas.

As interações entre pares são permeadas por questões de poder, assim como há disputas e tensão, há esforços de entendimento e a gestão de pequenos conflitos.

No final da aula a educadora reúne as crianças na área de roda, e retoma o dia, o que fizeram...

Terceiro Ano

Observação na aula da tarde, com início às 13:30 Além das quatro fileiras de mesas nas quais as crianças ficam de frente para o quadro de escrever, há outra, numa das laterais da sala. As crianças que aí sentam ficam de lado para o quadro de escrever, bastante utilizado nas aulas. (Nota-se que é uma classe com rotinas bem estabelecidas, focadas nos conteúdos.)

Iniciam com a leitura de uma “redação fantástica”, sobre a viagem dos sonhos, feita como TPC. Uma aluna lê a redação sobre Amsterdã: descrição rica, detalhada e bem elaborada. Os colegas são convidados a comentarem de forma crítica as redações. Nota-se que são cuidadosos quanto a regra de levantar o dedo e aguardar a vez para falar. Fazem a leitura mais dois alunos – viagem à Paris e à Itália. São chamadas as crianças com melhor desempenho escolar, e conhecidas pelas suas habilidades na escrita de narrativas.

(Não há problemas quanto à disciplina, não há oposições ou desafios à professora, ou ao que determina. É uma turma adaptada ao seu estilo exigente e pouco receptivo a ações que privilegiem a liberdade de escolha, a espontaneidade... A organização da sala remete a uma lógica dual – são dois blocos, num dos lados estão as crianças com melhor desempenho, no outro aquelas “com dificuldades”, que raramente, ou nunca são chamadas para fazer leituras ou apresentar respostas quando levantam a mão, a indicar intenção para tal.)

Observo que nas redações estão elementos da infância – imaginários e de representação –, misturados com a cultura polida e contida dos adultos. São cuidadosos na linguagem. As análises das redações convergem com as expectativas da professora. Quando divergem, há imediata intervenção para indicar a forma correta de fazer. Nota-se um estilo de comunicação formal, típico da linguagem entre adultos nas solicitações da professora. (Há fomento a uma turma intelectualizada, e de desempenho diferenciado.) Os alunos que fazem a leitura revelam grande capacidade de verbalização e comunicação em público. São esses os que falam e participam. Aos demais não é permitida ou estimulada a voz.) Toda a comunicação, das crianças e da professora, indicam uma categorização dos estudantes: avançados, medianos e atrasados. (A organização do espelho de classe segue/revela essa lógica). Na atividade de avaliação das redações, as crianças que aguardam os comentários dos colegas cruzam os dedos, na expectativa de receber comentários positivos.

Passam ao caderno e ao livro de Ciências. Respiração das plantas é o tema da aula. Respondem questões em uma folha, e logo passam à correção das respostas. Mostram-se participativas, há imenso desejo de apresentar as respostas individuais, para o que permanecem com a mão levantada. As crianças que ocupam a lateral da sala, considerados como aquelas que apresentam mais dificuldades apressam-se

para terminar, levantam a mão a indicar disposição para participar. Algumas pedem ajuda aos colegas próximos, de forma a estarem em condições de levantar a mão, na esperança de serem chamadas. Com uma mão terminam a atividade escrita, enquanto a outra já está no ar. Entretanto noto a frustração, pois as mesmas crianças que anteriormente leram as redações ou as analisaram criticamente voltam a ser chamadas. (Há um véu que não permite ver os alunos com dificuldades, no seu desejo e tentativas de pertença e participação. São desconsiderados, subestimados, e seu reconhecimento está condicionado a um patamar de perfeição, que não podem apresentar, por maior que seja o esforço)

Observo uma menina com a qual ninguém fala – “M♀9”. Ela tenta alguma comunicação, entretanto é ignorada pelos colegas. As colegas destinam-lhe um ar de desdém, de repulsa. Permanece calada e em atividades específicas, diferentes das realizadas pelo grupo. Trata-se de uma menina de etnia cigana, com “conhecimentos ao nível do 1º ano” – conforme narrativa da professora, com baixa frequência as aulas, e que foi integrada á turma no presente ano. Há um clima coletivo de rejeição, e a exceção de “D♀9”, também de etnia cigana, é isolada por todos, quando não hostilizada. (É evidente o mal estar e o sofrimento da aluna no contexto.)

Durante a atividade, por orientação da professora, “M♀9”organiza-se para sentar mais a frente, ao lado de outras meninas – de forma a estar mais próxima da secretaria da docente, e de uma possível orientação dessa. Rechaçam-na, não querem tê-la ao lado. Viram-lhe as costas, ignoram-na, conversam entre colegas desqualificando-a. Riem-se quando procura lápis, borracha e outros materiais num grande saco plástico transparente que traz consigo e contém todo o material. Em algum momento pede alguma orientação à colega do lado, que a humilha, faz pouco de si, diz que deveria ir sentar em outro lugar... A professora não intervém, e acredito que não perceba essas atitudes de rechaço, ao mesmo tempo tenho a impressão de que também não reconhece a legitimidade da inclusão dessa aluna na sua turma. Quando vai explicar-lhe algo não é paciente ou delicada, antes se mostra crítica, e emite comentários que a desqualificam, focados no erro, no não saber fazer... (São inúmeras e robustas as evidências de que a vida da aluna, na escola, é de solidão.) Também nos recreios não conta com pares próximos, a exceção de “D♀9”, incansável nas tentativas de aceitação pelas demais colegas. Meninas da turma fogem dela. Também se mostra tímida quando próxima do grupo de crianças da sua comunidade étnica. Em sala de aula não conta com outras hipóteses, que não as de ser destinatária de críticas e de orientações bruscas, para que execute atividades.

O sinal indica o início do recreio.

Terceiro Ano

Período da tarde

Acompanho a aula a partir das 14:00, horário estabelecido pela professora da turma. Finalizam uma conversa orientada, a partir de questões apresentadas pela professora, respondidas oralmente pelas crianças. (A participação é concentrada nos mesmos alunos, embora todos, a exceção de “M♀9”, lancem o dedo no ar para indicar disposição para apresentar respostas). O momento precede e busca levantar subsídios para a produção de um texto, que suponho será elaborado pelas crianças. Talvez essa fosse, de facto, a intenção inicial. A mudança se confirma quando transforma as orientações para a escrita do texto em um ditado, no qual toma para si a tarefa de organizar os elementos orais abordados há instantes. Torna-se longo o ditado. Com dúvidas sobre a grafia de palavras, ou atrasadas, algumas crianças cochicham com os pares mais próximos, em busca de ajuda. Essas situações não recebem o olhar da professora, que por vezes interrompe o ditado para comentar o conteúdo.

(Ao observar a assimetria participativa e de valorização das crianças, espelhada no mapa de lugares na sala - também produzida nessa organização -, interrogo-me sobre o poder das decisões docentes, bem como sobre quais mecanismos da organização escolar poderiam evitar equívocos, ou arbitrariedades pedagógicas dessa natureza. Rótulos que persistem na infância podem perdurar vida afora. Como cada uma se percebe, a partir da pertença ao bloco dos exitosos, ou dos lentos/com dificuldades? Como essa categorização impacta o dia a dia dessas crianças, as suas relações com o mundo do conhecimento, com a aprendizagem, consigo e com os pares?)

É vívida a lógica que concentra participações, ou mesmo as faz exclusivas dos alunos com melhor desempenho. (Penso que quanto menos participam, ou menos são chamados, mais distanciados se sentem do processo de aprendizagem determinado pela professora, e pela escola. Não contam com o suporte educativo necessário, nem o ambiente favorece seu bem estar).

A aula avança com atividades relacionadas ao texto até o momento do lanche. Uma aluna, escolhida pela professora, distribui uma maçã para cada colega. A professora observa que só poderá sair quem comer todo o lanche. “M♀9” deixa a fruta sobre a mesa. Os demais finalizam o lanche, alguns levados de casa, e saem para o pátio. “M♀9” permanece sentada, é visível sua contrariedade e tristeza. Quase chora. É a única em sala de aula. Não foi chamada pelos outros para ir ao recreio. As demais crianças esperavam umas as outras, em pequenos grupos. Permaneço na sala em conversa com a professora. A aluna que já havia tentado falar algo, por várias vezes, sem ser percebida, é questionada pela professora, sobre o motivo de não ter comido a maçã. “M♀9” diz que não quer e mostra timidamente o lanche que trouxe de casa. É este que quer. A professora é ríspida e a repreende por não ter dito antes. Manda-a comer então o lanche e deixar a maçã. A aluna fica aliviada, já chorava. Come rapidamente e sai correndo para o recreio que já finda.

(Apreensiva pela situação, e na tentativa de oferecer-lhe algum alento, sorrio para ela e, toco-lhe gentilmente o ombro, numa tentativa de demonstrar apoio. Incomoda-me o sofrimento diário, testemunhado nos diversos espaços da escola. A professora comenta que tê-la na turma é um problema, falta a muitas aulas, que por isto não avança, dá trabalho... Não tem em conta um ponto positivo sequer, seu esforço, potencial, muito menos a situação delicada em que se encontra desde o momento em que está na escola.)

Logo após o término do recreio as crianças voltam à sala, e de imediato retomam as atividades. Não há necessidade de uma ordem ou orientação da professora. Não há desgaste, gritos, ou mesmo tempo dispensado para organizar a turma. Outro ponto que observo agregado à disciplina, no desenvolvimento das atividades curriculares, é o nível de compromisso pessoal, ou seja, cada criança dedica o seu melhor a esse fazer, concentra-se, e secundariza outros interesses. Há, no conjunto de alunos, um todo empenhado, interessado em cumprir integralmente as tarefas, em participar, para o que interrogam a professora, fazem questão de mostrar-lhe as suas produções... (A exemplo do que observei na sala do pré-escolar e do 1º ano, fazem questão de mostrar o que estão a fazer aos pares, passo a passo. O fazem silenciosamente para conservar essa oportunidade).

(A dinâmica dessa sala de aula lembra uma fábrica com bons operários. A aula é o labor, árduo e árido, que suportado confere conhecimento.)

A professora inicia e orienta um pequeno diálogo, pautado de questionamentos sobre a reflorestação. Logo depois dita algumas afirmações relacionadas ao conteúdo, e na sequência escolhe alunos para registá-las no quadro de escrever. Cada aluno chamado escreve rapidamente, e o faz de forma correta. (Muitas vezes parecem adultos em miniatura, na postura e gestos contidos, nas falas atentas às formas verbais, pronominais...)

Ser chamado é um louro, um prêmio, um reconhecimento. A participação é representativa, e somente algumas crianças (nasce e legitima-se uma estratificação, um grupo de 5 crianças, como a “elite intelectual da turma”) tem garantido o direito de apresentar suas respostas, redações, apreciações... Todas essas, com voz e vez, correspondem, satisfatoriamente, às expectativas docentes. (Quanto mais exercitam a submissão, mais parecem dispostas à continuidade dessa prática, que no contexto significa visibilidade, reconhecimento de capacidades, portanto de valorização social.)

Do ponto de vista do desejado “brilhantismo estudantil”, da participação entendida como apresentar à professora as respostas esperadas, esse é um processo educativo exitoso. Todavia, há que ser considerada, numa perspectiva empática, o que, de fato, interessa e faz bem ao ser e estar criança – validada a multiplicidade de condições dada as particularidades, subjetividade...

Trabalham silenciosamente durante a cópia, e abrem vias de comunicação, nos limites do que é permitido à cultura de pares: trocam olhares onde o jogo é movimentar os olhos das formas mais engraçadas. Com gestos chamam-se a atenção, para mostrar uns aos outros aquilo que conseguem fazer com os olhos. Cochicham, avaliam os movimentos mais fixos, engraçados. Ao folhear o dicionário brincam com o efeito das folhas abrindo e fechando, mostram ao colega, tentam jeitos diferentes para obter novos efeitos. Um pedaço de plástico é atentamente acompanhado enquanto cai, e o fazem repetidas vezes – um lança e três ou quatro crianças acompanham a “dança” da fina película plástica. As atividades, iniciadas individualmente, são logo e espontaneamente socializadas. Interessam-se sobremaneira por ações de caráter lúdico, sem que isso implique o abandono, ou distanciamento das atividades curriculares.

Enquanto permanecem sentados há um corpo que fala: balançam as pernas, inclinam a cadeira de forma que fique somente com as duas pernas traseiras no piso, e permita um ir e vir impulsionado pelos pés. Ainda que concentrados, criam alternativas para movimentarem-se e interajam com os pares – uma interação seletiva. Conciliam os trabalhos formais com essa necessidade ou marca geracional, também fazem pequenos desenhos, partilham-nos, conferem detalhes nas produções dos pares e os reproduzem, aprimoram-nos... (Interrogo-me se, somado aos fatores de desafio e prazer interno, mobilizados na realização das atividades, não será o uso dos tempos livres, fator decisivo para que realizem as atividades de forma rápida, embora aproveitem cada instante para interagir e movimentar-se, através de pequenos/contidos e discretos gestos.)

(São exigidas ao máximo, dentro e fora da escola. As crianças que se destacam, em aula, também fazem atividades como patinação, judô, futebol, teatro... participam de concursos de escrita, teatro e outros. Nota-se como valores comuns no grupo, o espírito competitivo e a diferenciação pelo mérito.)

(Observo que as crianças regulam, seletivamente, as respostas sociais. Em aula controlam-se e evitam participar de conflitos abertos, também não contrariam as decisões docentes. São cuidadosas nas ações que possam ser conotadas como transgressoras. Fazem dessa forma não só para não serem notados pela professora, também por estarem, de facto, concentradas nas aprendizagens. No recreio esse filtro é recolhido, e os conflitos estão na superfície. Desentendem-se ao ponto do confronto pessoal, da agressão física. Há grupos fortes e fechados, onde a exclusão dos demais é comum. Em sala de aula esses movimentos são revestidos de sutileza, e adiados.)

Trabalham com afinco até o momento da aula de Educação Física, com outro professor, que está atrasado, e não os vem buscar na sala. A professora não os quer ociosos, determina que leiam um texto do livro didático, e respondam a respetiva ficha de leitura.

“M♀9” é deslocada para uma mesa no bloco dos alunos com melhor desempenho. Ocupa uma mesa numa fileira com outras três meninas. Organiza seu material, percebe o escárnio das colegas, dedica-se às atividades, nas quais enfrenta dificuldades. Timidamente, pede ajuda à colega mais próxima que, incomodada com a sua proximidade, está a falar mal de si as demais. Diante do pedido de ajuda afasta os materiais, a cadeira, faz tudo para evidenciar o não desejo de proximidade. “M♀9” mostra-se chateada, mas nada diz. Tenta de novo resolver as atividades, mas não consegue. Precisa de uma borracha. Olha para trás, para os lados... não sabe a quem pedir. Pede para as colegas sentadas na mesma fileira. Recusam emprestar-lhe, e de forma grosseira dizem que deve trazer o material de casa... Está quase a chorar. Olha para as colegas que endurecem ainda mais as críticas. “P2♀9G2” levanta-se, e diz que não vai ficar ao seu lado. Os gestos de raiva são intencionais, tudo para mostrar a indignação por ter “P2♀9G2” sentada ao lado. Senta-se em outro lugar. A professora não percebe, somente mais tarde é que questiona-a sobre estar sentada num lugar que não o seu. Apresenta uma resposta que relaciona com enxergar melhor, não questionada pela professora. Os maus tratos á “M♀9” passam despercebidos. Terminada a atividade essa volta a sentar no lugar habitual, sem ter contado com a ajuda da professora e de colegas. (Vive uma solidão permanente em aula).

(“M♀9” é completamente isolada pela turma e pela professora, tem 29 faltas no trimestre, e acredito que isso não mereça a justificativa simplista, da baixa valorização destinada à educação escolar pela cultura cigana. No contexto, as interações entre pares são fortemente inspiradas numa lógica maniqueísta, essa que exala na cultura escolar - naquilo que define como parâmetros de valorização e de desvalorização, inclusão e exclusão etc.)

Embora encerrado o exercício letivo do dia, a professora permanece com a turma, a espera do professor de Educação Física, e a considerar que esse não virá dá continuidade a uma ficha de leitura. Mesmo cansadas as crianças continuam a trabalhar, é visível a decepção por não terem a aula tão esperada. Acatam como inevitável a imposição de mais um esforço em atividades curriculares tradicionais. (A professora tem uma ação focada nos conteúdos, é rigorosa na exigência.)

Pré-escolar

Período da tarde

É dia da festa para os pais. Preparam-se, e com a ajuda da professora e da assistente vestem uma camisa e uma gravata do pai. Divertem-se com o tamanho das roupas, com a aparência. Observo risadas espontâneas, sorrisos de satisfação, estão alegres, uma criança comenta que os pais são gigantes. Comparam às cores das camisas, os padrões das gravatas, descobrem e surpreendem-se com as cores da parte mais estreita. Fazem brincadeiras com as mangas que sobram. Mostram-se

surpresos com a própria aparência e com as dos pares. Adoram-se com a roupa grande. “D♀9” está com um lenço ao invés da gravata. Não parece estar incomodada. (Diz que trouxe o lenço porque é isso que usa o pai, de etnia cigana). O clima é de alegria.

Na festa estão todos os pais da turma. A celebração foi organizada de modo a atender os interesses de todos os participantes, adultos e crianças. Nota-se alegria e orgulho recíproco. As mães enviaram bolos, doces e salgados, embora a situação de crise. A canção que apresentam, coletivamente, emociona os pais. Posteriormente, na sala do lanche as crianças permanecem próximas aos pais. Aos poucos alguns meninos reúnem-se e passam a correr pela sala, num jogo de pega-pega. As meninas, embora reunidas em grupos, não integram essa atividade e mantêm-se próximas aos pais. Ora oferecem algo para comer, ora apresentam uma colega, tiram fotos... Posteriormente a turma vai para a sala de aula, com os pais, onde fazem jogos e uma pintura coletiva (mural). É evidente o orgulho de cada criança por ter o pai nesse momento. Deslocam-se de mãos dadas. Organizam-se na sala conforme as preferências. Os jogos são variados e de livre escolha. Observo muitas situações em que os pais, com ritmos e jeitos de fazer mais rápidos e objetivos que os das crianças, apropriam-se das peças e fazem por elas. Não percebem o empenho e prazer contido nessa possibilidade dos pequenos lhes apresentarem o que sabem e como o fazem. Vários pais montam os jogos sem permitir o tempo próprio das crianças empenhadas em fazê-los. Algumas delas apressam-se para encontrar as peças, e encaixá-las de forma antecipada aos pais. Desejam mostrar as suas habilidades, saberes, entretanto a situação inusitada as impede. Os adultos assumem somente para si os desafios do jogo.

Há uma dissonância na situação de jogo intergeracional: crianças e adultos estão envolvidos, interessados, mas os jeitos de fazer, os ritmos são diferentes. Em cada dupla há um adulto nada disposto a fazer concessões à criança com a qual interage. Os pais entram no jogo, desafiam-se a completá-lo, respondê-lo, fazê-lo, jogá-lo enfim, e absortos nos desafios a que se propõem, secundarizam a criança, ignoram-na enquanto participante. Estabelece-se um desafio de natureza competitiva e assimétrica. (Que será próprio do jogo? De uma socialização que tem o individualismo como oráculo? De uma empatia capenga?)

(Guia os adultos que jogam o interesse individual de responder aos desafios, e tarefas do jogo. Estão alheios à criança, a dar o seu melhor, que se esforça, que pede para o pai esperar. Vejo as mãos pequenas das crianças disputarem, em condição de desigualdade, peças de encaixe... Os pais assumem-se como jogadores compenetrados, e dispostos a vencer o jogo, para o que ignoram regras e o outro jogador, parecem jogar sozinhos. As crianças, que chamaram os pais para jogar, mesmo cientes da nítida situação de desvantagem, também dão o seu máximo para serem elas a fazerem-no. No momento veem-se jogadores dedicados aos seus jogos, entretanto diferem os comportamentos: os pais estão voltados ao jogo em si, algo como um *revival* da própria infância, entretanto numa atividade

solitária, fechado à interação com a criança concreta, essa que está diante de si. As crianças esmeram-se para evidenciar aos pais que sabem jogar, que são capazes de dar conta dos desafios, e arrisco a pensar ser essa a motivação determinante no momento, complementada pelo gosto de jogar – secundário.)

(Diferem as particularidades sociais geracionais de participação. Os adultos mostram-se imersos numa condição de jogo, vencer é a meta, entretanto parecem jogar contra si, na medida em que ignoram a presença concreta de um segundo jogador, com iguais direitos a tentativas, de erros e acertos. As crianças jogam com um propósito interativo, lúdico, social, cultural, de aprendizagem e de comunicação. Neste sentido, a ação de jogar se confunde com a sua forma de ser e estar; de construir, afirmar e partilhar seus saberes, capacidades, habilidades e subjetividade. Essa diferença participativa inviabiliza o jogo, ou seja, os percursos/envolvimentos paralelos, permitem a apropriação unilateral das decisões - por parte dos pais. Predomina o prazer egocêntrico do adulto. Os apelos e ações das crianças são anulados face ao prazer “adulto”, um prazer individual ativado na situação de jogo).

(Embora a ocasião seja convidativa aos jogos, numa vertente lúdica, a participação dos adultos orienta-se por um viés competitivo, voltado a si e não a outro participante concreto. Também a criança, ao jogar com outra criança, move-se por esse desafio, no que há uma similitude participativa nas situações de jogo, entretanto, nota-se uma flexibilidade maior dessa, naquilo que diz respeito a reconhecer que não se trata de atividade solitária, de que há um outro em jogo, com direito a vez. Neste sentido manifesta uma abertura, ou maior capacidade de conciliação de interesses, através de negociação, de recombinação das sequências do jogo etc. Será a consciência de haver um processo socializador em permanente recombinação, e da necessidade de ser aceita pelos pares que a coloca nesse patamar de abertura e sensibilidade aos pares? No adulto, será a posição dominante conquistada, e a independência em relação a criança, a justificar uma conduta individualista, num jogo proposto pela primeira, em momento tão especial, como o da celebração do dia dos pais? O jogo é palco de conflitos porque nos revela além da superfície? No contexto, qual categoria social geracional evidencia falta de percepção, e de compreensão do/da companheiro/a de jogo?)

Constata-se uma ou outra exceção, no que tange ao pai abrir mão do prazer pessoal, com a situação de jogo, e destinar o tempo suficiente para que o/a filho/a consiga encontrar a peça procurada, fazer o encaixe certo...

“P♂5”, cujo pai atrasou, integra-se naturalmente a uma dupla de pai e filho. Esse pai faz algumas concessões, escuta-o nos esforços para propor um jogo, ou mesmo nos comentários sobre o jogo que observa. Tenta outras aproximações, detém-se a observar um colega que procura mostrar ao pai como sabe fazer sem ajuda, interage ligeiramente, no que é acolhido pelo colega e ignorado pelo pai do mesmo. Busca outras aproximações, não é rechaçado, tampouco acolhido. As crianças

mostram-se mais receptivas que os adultos. Faz uma abordagem peculiar: direta, intensa e corporal.

Terceiro Ano

Observação durante a manhã:

Iniciam com a leitura de um texto, e a seguir respondem individualmente, uma ficha com questões relacionadas ao mesmo. Na medida em que respondem, passam a mostrar as respostas uns aos outros, sempre com descrição e, através de cochichos. Concluída a ficha podem desenhar. Tanto as crianças que trabalham na ficha, quanto as que desenhavam, partilham o que fazem com os colegas – comparam, interrogam, sugerem, criticam... Interessam-se pelos detalhes.

(Penso que o fazem não só pela necessidade de ajuda, notada em alguns casos, mas pelo desejo de partilha, a partir da qual produzem e obtêm referências. Há também um interesse real pela produção dos colegas. Comentar é a palavra de ordem, e parece indicar um estilo social geracional de agir no mundo, algo que transcende a necessidade de conferir e acertar antes de submeter o trabalho ao olhar da professora. É um modo de funcionamento social.)

“A M♀10” apresenta deficiência física, com severo comprometimento dos membros inferiores, o que não a impede de iniciativas para interagir com os colegas. Algumas meninas são recetivas, e procuram facilitar a comunicação. Aproximam-se para que possa ver os materiais. (Também nos recreios participam de brincadeiras conjuntas). Sempre que a professora lança uma pergunta ao grupo levanta a mão, a indicar que deseja apresentar a sua resposta, entretanto raramente é chamada. “J♂9” confirma-se como o aluno mais silencioso da turma. Nunca escutei a sua voz, todavia os colegas o procuram para mostrar suas produções. “M♀9” é ignorada, isolada, quando não desqualificada pelos pares, a tempo inteiro. Não lhe dizem uma única palavra, a não ser aquelas de natureza aviltante. Quando pergunta ou pede algo aos colegas fazem disso uma oportunidade para lembrá-la do pouco apreço nutrido, insistem na inadequação da sua presença na turma. Não se observam encaminhamentos pedagógicos para a sua inclusão, ou mesmo voltadas ao seu bem estar na turma.

Há um esforço coletivo para evidenciar, em aula, um comportamento consoante com a norma culta: cochicham, são silenciosos ao movimentarem-se, utilizam uma linguagem formal e rebuscada. Sobre a mesa de cada um estão empilhados sete livros grossos e alguns cadernos. Os demais materiais estão bem distribuídos, organizados,

(A pilha de livros não só os lembra continuamente de todo o trabalho a ser feito, como os atrapalha, especialmente no momento de ler ou de copiar o que está escrito na parte inferior do quadro de escrever.)

Entra em sala um professor, e estabelece uma conversa com a professora, que se encontra sentada. É imediato o aumento da conversa entre as crianças.

(O silêncio é algo impossível às crianças sozinhas. Só é mantido por imposição. Nota-se nessas um misto de medo, respeito e esforço para seguir a regra. Também há o fator da norma internalizada, observável quando mantém a conversa cochichada, a movimentação cuidadosa para não fazer barulho e, simultaneamente, trabalham envolvidos nas atividades. Também reproduzem as expectativas dos adultos. Diante de descuidos dos colegas sinalizam para que mantenham o silêncio, retornem às atividades... Parece que ao controlarem os colegas controlam a si mesmos. Manter a disciplina é algo gerador de disciplina. Policiam-se. A condição do trabalho silencioso é um processo e produto de disciplinamento. Ainda que isso vá contra a força socializadora da cultura de pares, esforçam-se para corresponder as normas estabelecidas pela professora, e passam a ser disseminadores dessas, ao mesmo tempo que as transgridem, sempre que se sentem livres do olhar e controle adulto.)

Uma evidência de que a norma adulta está internalizada revela-se no momento em que a professora ausenta-se da sala, por alguns minutos. Interação imediatamente, mostram-se trabalhos, conversam sobre outros interesses, entretanto falam baixo e não saem do lugar, nem deixam de realizar as atividades.

A comunicação por gestos, e o cochicho são comuns em sala de aula. É um sistema de comunicação já apropriado, eficaz também quando querem contactar colegas em mesas mais afastadas. Predominam interações entre os pares mais próximos.

As meninas estão divididas em dois grupos: as de melhor desempenho estudantil, melhor nível econômico, e as demais. Os contatos entre os grupos, em sala de aula, são esporádicos, e a desqualificação visível, por parte do primeiro em relação ao segundo. Entre os meninos a situação é mais diluída, mas ainda assim há clara categorização. Os contatos espontâneos entre os mesmos são mais consistentes que entre os pares do gênero feminino.

Iniciam a correção da ficha de leitura. Apresentam uma escrita elaborada, com vocabulário variado. Repetem-se os escolhidos das aulas anteriores nas leituras, tratados como exemplos da boa redação. Outras crianças também levantam a mão para ler, sem que sejam chamadas. Escrevem de forma a responder às expectativas da professora, a obter o seu reconhecimento.

(São observáveis elementos de exibicionismo e de artificialismo na participação infantil. É como se encenassem um script que não lhes é autoral. Novamente, o grupo que faz a leitura (da redação inicial e das atividades relacionadas), é o mesmo que faz os comentários sobre o desempenho dos colegas. Fazem torcida, simulam estado de expectativa, de grande ansiedade, como se o comentário do colega tivesse um peso decisivo para si. A impressão é de que o interesse não recai sobre o possível teor construtivo do comentário, e sim na aprovação, no reconhecimento

ao mérito individual. Embora a forma de apresentar as críticas seja de alto nível, os pontos focados são os mesmos, redação após redação, e apresentados pela professora. Há um roteiro oculto, incorporado que se mantém sem que outros pontos sejam apresentados. Um contexto de erudição restrito a um clube de poucos. Ainda assim os demais levantam a mão, desejosos de participar. Também há aparente aceitação das críticas e sugestões, agradecem em público, com belas palavras, para na sequência evidenciar outras interpretações, por meio de sinais, sempre de forma a que não sejam captados pela professora.

O simples ato de emprestar, de passar um lápis ao colega, ou recebe-lo, é oportunidade para olhar o entorno, conferir o que se passa, fazer um inventário das atividades que estão a ser feitas, checar o ponto em que cada um está. Embora não se levanten com frequência, movimentam-se nas cadeiras – equilibram-na sobre as duas pernas traseiras, a partir do que impulsionam um ir e vir, balançam os pés, as pernas. Sentam-se em outras posições, que não a formal - sobre uma das pernas, sobre ambas as pernas...

Predomina na turma um alto nível de exigência com os detalhes. Seja na escrita, na leitura, nas atividades ou nos desenhos. Estão atentos e empenhados para atender as determinações da professora.

Duas meninas cochicham o tempo todo, durante a atividade. Constato que uma delas não consegue avançar e, desejosa de realizar a tarefa em tempo similar aos demais, pede ajuda constante à colega de trás. Insiste na ajuda, diz que tem pressa. Percebo que cuida para que a professora não veja que não sabe, e que precisa de ajuda. Está na ala das crianças com menor desempenho. Não é olhada, atendida ou acompanhada pela professora, ainda assim está comprometida em dar conta da atividade. Sofre por não saber, por não receber o devido acompanhamento, pelo temor de ser repreendida, ou apanhada publicamente no seu não saber, por estar nas mãos de uma única colega que se dispõe a ajuda-la – também do grupo das crianças com menor desempenho, e ainda por não ser reconhecida no seu desejo de saber.

Salas extremamente limpas, bem planejadas, com pia, todos os materiais e equipamentos necessários, computador com internet, armário para materiais, mural de corticite de ampla dimensão etc.

Reescrevem a composição a partir da correção. Ora levam o caderno até a secretaria da professora, ora é essa que circula pela sala, e faz anotações no caderno do aluno, a indicar como deseja o texto final. Ao observar duas meninas em leitura conjunta, de um dos textos, e a comentá-los, diz: *““G♀9” a tua composição não interessa a vizinha.”* (Haverá outro modelo de educação escolarizada e coletiva?)

Enquanto ficam a espera de serem atendidas, forma-se uma fileira diante da secretária da professora. Há a indicação de aspetos a serem corrigidos, ou mesmo críticas. Possíveis aspetos positivos não são assinalados.

Diante de trabalho tão exigente e cansativo, levantar para levar, buscar alguma coisa, ou mesmo ir até à mesa da professora, parece ser uma válvula de escape.

Ao perceber que crianças conversam, e sem se importar que estivessem relacionadas ao desenvolvimento do trabalho, diz: *“Os meninos desse lado já sabem qual é o vosso trabalho, vocês fazem o seu, eu estou fazendo o meu”*.

Numa configuração dual, há o cruzamento de dois sistemas de interesses: o das crianças é configurado como o das produções equivocadas, inoportunas, e que precisam cessar ou ceder ao que é determinado pela professora. O trabalho individual é o modelo, a regra, embora o discurso seja de ajuda mútua, colaboração e respeito às diferenças.

Estão concentradas na correção, acompanhada por pequenos comentários com os pares próximos, na sua maior parte relacionados à composição, à ficha de atividades, ou ao desenho - a última das tarefas. São rigorosos na observância a falar muito baixo.

Após a leitura oral de algumas composições, também os desenhos dos mesmos autores são apresentados à turma, e avaliados como “agradável ou desagradável”, no que diz respeito aos traços, cores, tamanho... Não houve variação em relação aos alunos que em aulas anteriores apresentaram seus trabalhos.

Concluída a atividade passam a preencher, individualmente, uma ficha de matemática.

(O dia a dia na escola dessas crianças é extremamente cansativo e exigente.) A professora comenta que gostam tanto de trabalhar que não querem sair da aula para o recreio. Também revela preferir que fiquem em sala para evitar confrontos, por considerar de risco os tempos livres, especialmente por um tipo de clientela que frequenta a escola. Por várias vezes essa “preferência” pelo espaço da sala de aula é referida na frente dos alunos. É hora do lanche. Um menino distribui as caixas de leite. Conta quantas serão necessárias. Evidencia prazer na atividade e, e esmera-se para uma contagem exata. Revela a alegria em estar a frente da atividade na linguagem corporal. Está feliz, satisfeito com a responsabilidade. Enche o peito, movimenta-se com prazer e de forma rápida. Terminada a tarefa reorganiza as caixas individuais restantes. É algo que não foi pedido pela professora.

O reconhecimento é atribuído aos rápidos, aos integrados ao sistema de produtividade. Os mais lentos são confrontados diretamente com essa condição de lentidão: *“A colega já está na ficha de matemática, essa composição é para hoje ainda...”*. O menino a quem essa fala foi dirigida derruba o afia-lápis e o lixo do interior espalha-se pelo piso. A colega do lado percebe e faz menção de ajudar,

recua e olha para ver se a professora não está a observá-los. Hesita com receio de ser repreendida. Decide por ajudar. Abaixa-se, junta as partes do objeto e lixo que se encontrava no seu interior. Apreensivo o colega monitora a professora. Agora estão ambos abaixados, comunicam-se por gestos e temem ser notados. Rapidamente dão conta de recolher o afia. O agradecimento também é por meio de gestos. A colega de gesto solidário é sempre uma das primeiras a terminar as atividades. Pertencem ambos ao bloco das crianças “com facilidade.”

Faltam instantes para o recreio. A professora encaminha nova atividade: leitura expressiva de uma poesia do livro “Primavera”. São chamadas para ler oralmente fragmentos da poesia. O feedback é dado pela professora, que ressalta pontos positivos e negativos. Quase toda a turma levanta a mão para manifestar que quer ler, entretanto os mesmos de sempre, a exceção de uma menina, são chamados. O sinal sonoro indica o início do recreio.

A professora permanece à frente da turma. (Está a espera que confirmem que preferem ficar em aula, hipotetizo.) Instantes antes um dos alunos “brilhantes” havia perguntado quanto tempo faltava para bater, e comentado como seria bom se não houvesse o recreio. Questionou a sobre o porquê das aulas serem interrompidas... O mesmo aluno reclama ao ouvir o sinal. A professora confirma, satisfeita, que é como havia relatado a mim... Ressalta que precisa insistir com a turma para que saiam... (Percebo dois mundos distintos que se acomodam conforme os interesses da geração dominante. As crianças ora jogam o jogo para evitar desagradar a professora, ora confirmam a diferenciação continuamente assinalada por ela, em relação as demais crianças da escola.)

Conforme referido diversas vezes pela professora, a turma e alguns alunos participaram de um concurso de escrita e foram premiados. Esse fato é também utilizado para reforçar a diferenciação intelectual dessa turma, a sua dedicação ao aprendizado e às tarefas. (Fico com a impressão de que esses aspetos são bastante valorizados no contexto, e comprometem as crianças com grande esforço para corresponder a esse lugar, também definido como meta, pela professora. Os mecanismos de grupo, e a presença forte da docente, fazem com que os alunos com maior dificuldade esforcem-se ao máximo, com a expectativa da pertença social. Parecem acreditar que sofrer, chegar a exaustão pelo trabalho árduo, abrir mão dos tempos livres, e do protagonismo lúdico nos mesmos, vai lhes conferir a tão almejada valorização, na turma e na escola.

Enquanto se dirigia a lixeira um menino descobriu a força eletrostática de uma embalagem de bolachas. Ficou a fazer experiências com a mão e o material. Aproximaram-se dois colegas aos quais demonstrou o que havia descoberto. Silenciosamente e absorto na atividade, o trio faz experimentações, passam-se o material, ousam novos movimentos. Ao observar que estavam reunidos a professora determina que o material seja deitado ao lixo.

No recreio:

Dia sem chuva, ocupam o espaço externo e interno. Observo que ocorre um conflito na área do parquinho, entre duas meninas da pré-escola. Uma delas “P2♀5G2”, já observada a protagonizar outros conflitos. Discute com a colega, ao tempo em que olha para ver se é percebida por alguma funcionária, ou por mim. Ao perceber que estou a acompanhar o que se passa interrompe a discussão e afasta-se.

Na quadra cimentada não há linhas demarcatórias, entretanto as crianças organizam os usos, as equipas, e definem as fronteiras para os jogos de futebol. São iniciados dois jogos em simultâneo. As bolas se cruzam, jogadores misturam-se, mas não há conflitos. Há um respeito mútuo implicado no jogo. São crianças de diferentes turmas a participar: 1º, 2º e 3º anos. Meninos compõem as equipas, há apenas uma jogadora, “P1♀7G1” do 1º ano, com participação ativa nas disputas, e demais jogadas. Os goleiros vão sendo mudados conforme o desempenho. Nesses casos meninos manifestam interesse em assumir a posição, do que decorrem pressões ou negociações para que saia o goleiro anterior. Vibram intensamente com os chutes a gol, lamentam quando o goleiro defende... Por vezes há dúvidas e divergências quanto às regras. As decisões paralisam o jogo, são tomadas no grupo, não sem gritos e algum atrito. Há sempre um jogador que se assume como líder, segura a bola, e encaminha a decisão, ainda que de forma arbitrária. Na quadra atravessam outras crianças, rolam bolas que escapam de outros jogos próximos. As crianças administram isso tudo. Os jogos de futebol atraem a atenção de crianças que estão brincando próximas. Param para olhar, algumas tentam entrar. Trata-se de um jogo com forte fascínio sobre as crianças. Fora do espaço de jogo, mas por onde as bolas passam constantemente, crianças do 1º ano e do pré-escolar formam grupos para jogar tazzos. Os grupos são mistos, estão meninos e meninas. Por vezes surgem conflitos sobre a peça ter, ou não, virado ao receber a batida da mão, e com quem vai ficar. Situam-se na área do parquinho, sob o escorrega.

(O espaço físico não permite realizar os jogos e brincadeiras pretendidos. A área verde, com relvas e plantas não é lhes é permitida, embora muitas a escolham como local de descobertas e incursões. Por vezes pegam pedaços pequeninos de casca de árvore e os utilizam como bolas de futebol. Também os arremessam em direção a outras crianças, seja a brincar, ou nas situações de conflito. Algumas duplas, ou pequenos grupos, os transformam em tazzos disputados em igual maneira aos originais, ou mesmo através de dribles. Embora as crianças do 1º ano não possam utilizar baloiços e outros equipamentos, se utilizados pelas crianças do pré-escolar, juntam-se para brincar em área próxima, aproveitando pequenos espaços. Duas meninas do 2º ano fazem uma construção com pequenos achados de natureza morta no pátio. Esmeram-se nesse fazer, várias vezes ameaçado por bolas perdidas, ou colegas a correr. Até que a ameaça se concretiza, embora estejam num canto, fora da área de jogo, recebem boladas, são atropeladas por jogadores em disputas pela bola... Não reclamam, e reúnem o material que sobrou. Decidem reiniciar noutro canto, onde supõem, a bola não chegará.

Na parte coberta e de piso emborrachado crianças dedicam-se aos movimentos iniciais de capoeira, também de ginástica acrobática. Usam a parede para apoiar os pés nas manobras. Exibem as habilidades aos pares mais próximos. Fazem questão de comentar os detalhes, de realizar os movimentos em etapas, e explica-las, passo a passo. Na medida em que isso ocorre outras crianças também tentam executar os movimentos.

Por todo o espaço há jogos e brincadeiras cruzadas, ou seja, os jogos de uns invadem o espaço de outros. Em área próxima, há um grupo em lutas a brincar, crianças chegam e se jogam sobre os colegas engalfinhados no chão, sem maiores cuidados quanto aos danos em si e nos demais. Por boa parte do tempo a disputa é individual, todos contra todos, embora por vezes se formem parcerias. É um jogo intenso, engalfinhadas as crianças rolam no piso, em determinado momento algumas se organizam e sentam-se sobre “P3♀7G1”, que está deitada, prendem suas mãos e pés. Há realismo nos gestos e emprego da força, e não tenho dúvida de que sentem dores, entretanto não avançam ao conflito verdadeiro. Cessam quando o jogo se torna demasiado duro. Num banco algumas crianças estão envolvidas com um Magalhães. Sob esse banco outras escondem-se, deitam-se. Há gritos e movimentação intensa. No pátio observo uma aluna chegada há pouco da Ucrânia, absolutamente só. Aproxima-se, e parece suplicar para entrar nos grupos de meninas, não só da sua turma. É completamente ignorada. Caminha o tempo todo, a procura de interação. As colegas fazem questão de mostrar que não desejam sua companhia.

(Trata-se de uma menina que não domina o português, não conta com atendimento individualizado para aprendizagem da língua e, por não ter com quem falar mantém-se silenciosa nos tempos livres. Informo-me com as auxiliares que estão no recreio: tem um bom desempenho escolar, e mesmo sem ajuda já tem uma compreensão razoável da língua portuguesa. Pertence a uma turma que não faz parte deste estudo.)

A maioria das crianças procura estar com um ou mais pares no recreio. “D♀9”, menina de etnia cigana, conversa alegre, ainda que timidamente com outras meninas do grupo étnico, sendo essa uma oportunidade interativa pouco frequente, e talvez facilitada por estarem somente meninas. Os pares do gênero masculino, da mesma etnia, a desconsideram, quando não a maltratam. Observo que não há interações, no recreio, entre as meninas da etnia cigana, das diversas turmas, e as que não pertencem à etnia. Estão geralmente em um grupo, formado basicamente por alunas do 4º ano. As duas meninas do 3º ano, da mesma etnia, não são acolhidas nesse grupo. Os meninos dessa etnia, também formam grupos, sendo o maior composto por alunos do 4º ano em sua maioria, mas também de outros anos. Por vezes participam de jogos ou brincadeiras com pares que não pertencem à etnia, embora seja perceptível uma tensão permanente, seja pela forma incisiva como intervêm em atividades que já ocorrem, seja pela resistência às interações com os pares de etnia cigana. Algumas crianças dessa etnia, do pré-escolar e do 1º

ano, contam com os demais pares da turma como companheiros de brincadeiras, entretanto em caráter excepcional. Nesses casos apresentam características que não remetem à própria cultura étnica.

O espaço do pátio, que esvaziado de crianças parece grande, torna-se pequeno nos recreios, pelo número de crianças a usufruí-lo, também pela ausência de materiais não estruturados. Não há nada que possa ser criado, transformado, construído, e as duas grandes áreas são diariamente destinadas ao futebol, com domínio de uso pelos rapazes. As bolas são levadas pelas crianças. Além dos equipamentos mínimos no parque destinado ao pré-escolar, há uma cesta de basquetebol na parede, sendo que no piso abaixo posiciona-se o guarda-redes de uma das equipas de futebol.

Um grupo de meninas fica a espera, e tenta arremessos no cesto quando as bolas do futebol estão no outro lado da quadra, entretanto a dinâmica dos jogos é imprevisível, e por várias vezes são atropeladas, até que desistem. Por todo o pátio há grupos a procura de espaço para as suas brincadeiras e jogos. O futebol toma conta da quadra, e envolve muitas crianças. Não há sobra de espaços que permitam jogos ou brincadeiras organizados. É visível a insatisfação por não encontrarem alternativas para fazer aquilo que gostariam. Além das interações com os pares, também condicionada pelo espaço, o recreio é um espaço pobre em possibilidades de exploração, descobertas, aventuras... Uma das grandes evidências são as muitas crianças, de ambos os géneros, que passam o tempo à procura de algum espaço possível, e suas tentativas fracassadas de avançar nessas atividades. Há um grupo de meninas que leva bola, e jamais consegue jogar, mesmo que em área periférica da quadra.

Alguns alunos do 3º ano participam do jogo de futebol, o restante encontra atividades para fazer: uma armadilha para proteger um pé de moranguinho e a fruta que nasceu... O jogo ficcional está bastante presente nessas crianças, diariamente exigidas em aula a uma racionalidade que não é a sua, pelo que recorrem ao simulacro, ao “faz de conta”, não numa perspetiva lúdica, de jogo livre, mas orientada pelo que, a cultura escolar, define como o bom exercício de aluno.

Há sempre crianças do 1º CEB desejosas de utilizar os baloiços, o que só é possível quando as turmas de pré-escola não estão no pátio. Nesse dia há movimentação das turmas do pré-escolar a indicar que sairão antes do pátio, embora habitualmente permaneçam dez minutos a mais, para usufruírem a quadra. Alguns meninos percebem, e preparam-se para ocupar os baloiços, entretanto até que as filas dos menores estejam organizadas o recreio finda. São chamados à área coberta, para formar filas, e nessas dirigem-se à sala de aula. Atendem ao pedido, entretanto encontram uma forma de retornar, para baloiçar por instantes. Colegas os veem e informam às auxiliares que, aos gritos e ameaças fazem com que retornem. Essas situações são comuns, assim como as disputas entre as crianças do 1º CEB, pelos baloiços, nos raros e breves momentos que contam no parque.

Após o recreio, voltam para a sala e, de imediato, retomam a argumentação sobre o porque do uso das cores e tonalidades nos desenhos feitos. Está cristalizada a participação privilegiada de alguns alunos.

Passam para atividades de milhar, centena, dezena... são chamados para registros individuais no quadro.

(Observar esse recreio me faz questionar sobre o viver a infância na escola. Em nome do aprender são oferecidas possibilidades reduzidas de interações, jogos e brincadeiras. Onde podem viver o espaço “a sua maneira”? É impossível não relacionar o tempo do recreio ao banho de sol das prisões. Embora não haja penas a serem cumpridas, o trabalho escolar conota-se com uma imposição social e legal, que não reconhece às crianças o direito à voz e vez nas decisões. “Adultos sábios” definem por elas e para elas.)

Observação do recreio da manhã, no dia seguinte:

Um grupo com 12 meninos do 1º, 2º e do 3º ano jogam futebol com um pequeno pedaço de casca de árvore. Estabelecem as regras, cobram faltas, laterais, embora as linhas sejam imaginárias, dramatizam nas quedas, encenam faltas graves, contusões, valorizam cada drible, cada disputa ou encontrão. Quando a disputa fica acirrada entre dois ou mais jogadores, que disputam corporalmente, e não só com os pés, o pequeno objeto feito de bola, um menino, líder do jogo, intervém. Retira com a mão o objeto, reorganiza e reinicia o jogo. Não há conflitos nesse momento que não os inerentes à disputa desportiva. Aceitam e seguem a liderança do colega, geralmente exercida pelo dono da bola. O dia está cinzento. Alguns meninos jogam com óculos de sol, não pela proteção, trata-se de um diferencial, algo que os distingue. Ainda nos corredores os colocaram, comentaram sobre a aparência, riram-se satisfeitos, o próprio tônus e os gestos denunciavam a alegria e um senso de distinção positiva, conferida pelos óculos. O jogo tem uma dinâmica própria, os times são constantemente recompostos, algumas crianças saem, outras entram, tudo num acerto rápido, que não interrompe o jogo. Saem, se interessam por outras coisas, depois voltam e entram novamente no jogo.

(Essa flexibilidade é própria da cultura de infância, e possível se houver liberdade para definir as regras, os times, as posições, o tamanho do campo, as marcações, entrar e sair. Quando o líder percebe um jogador envolto em outra atividade, ou a conversar com uma das crianças que não está no jogo, chama-o de volta, o que resulta num “logo vou”, ou num retorno imediato. Esse ambiente seria, provavelmente, impossível com a intervenção de um adulto que tentaria “organizar o jogo” ou não veria sentido num jogo com um pequeno pedaço de casca de árvore, ainda, veria os perigos de chutarem uns aos outros na disputa pela “bola” improvisada. A escola não observa e despreocupa-se com a questão dos materiais disponíveis às crianças. É uma estrutura estática. Está lá e a ela devem adaptar-se.)

Próximo ao parquinho, e ao alcance do olhar das assistentes da pré-escola, meninos dessas duas turmas e do 1º ano jogam beyblade. Formam trios, quartetos, há um grupo maior com 8 crianças, sendo um menino do 2º ou do 3º ano – de turma não identificada. Esse grupo maior utiliza como pista uma tampa metálica quadrada junto ao chão. O menino com mais idade é o líder, ou melhor, o mediador do jogo. O é porque dispõe das condições para organizá-lo. Desempenha o papel de mediador justo, o que organiza a vez de jogar e arbitra sobre o vencedor, o perdedor e as regras. Ao redor há meninos de várias turmas, desejosos em participar, para o que teriam que pegar as beyblades dos menores. Não o fazem porque o líder/mediador do jogo não o permite, e porque as assistentes estão próximas. Os jogadores, após lançarem a beyblades precisam esperar que girem, e toquem umas nas outras, até que reste uma única a girar, a vencedora. O líder organiza a vez de cada um jogar. Algumas crianças de 3 e de 4 anos tem dificuldades em preparar o seu material de jogo. Os colegas de 5 anos os ajudam. Quando não conseguem é ele quem o faz. Durante uma rodada, sem suportar esperar até que caiam, um menino de 3 anos pula dentro da pista (a tampa de metal) e saltita fazendo torcida, grita para para a sua beyblade, assopra para ajuda-la a vencer. Não é retirado de imediato. O líder observa e, suavemente, diz-lhe que tem de sair da pista, os próprios pares já o haviam advertido sobre pisar numa das beyblades, ou estragar o jogo. O ímpeto dos meninos com 3, 4 anos é jogar a beyblade a qualquer momento, é intervir manualmente para derrubar a do adversário. O jogo mais organizado só é possível porque está o menino mais velho, que assume um papel de facilitador. Basta um gesto seu para que esperem a vez. Conduz com tranquilidade, sem ser invasivo ou repressivo. As crianças sentem-se bem na forma do jogo organizado, e facilmente aderem à forma particular de intervir desse líder. É a sua participação que permite que facilmente arremessem as beyblades em tempos muito próximos, que aguardem o resultado natural do jogo, que aprendam a montar e a preparar o próprio brinquedo. Sem a sua mediação o jogo não acontece, e os usos desses brinquedos reduzem-se a observarem as propriedades, compararem detalhes como tamanho, forma, emitirem sons que simulam as beyblades em ação etc. Outras duplas de crianças pequenas tentam reproduzir o jogo em espaços muito próximos. Sozinhas não conseguem, não obtém êxito ao tentar sincronizar o momento da jogada inicial, tendem a intervir manualmente, não conseguem recolocar o fio que puxa e impulsiona o objeto/pião ao ser lançado. Terminam por apreciar as propriedades dos brinquedos, que encantam colegas do 1º CEB, também por perto nesse momento. Esses pedem os brinquedos, dizem que querem apenas olhar. São cuidadosos para evitar qualquer intervenção que possa ser vista como invasiva, pois sabem estar no espaço destinado às crianças do pré-escolar, e que as concessões para estarem ali são condicionadas ao que se passa no momento. Nota-se um cuidado explícito, uma delicadeza específica nessa relação com as crianças mais novas. O espaço físico destinado às crianças da pré-escola passa a ser cada vez mais, do interesse de meninos mais velhos, o é também pelos balanços e pelo escorregador. Como os meninos do 1º CEB, alguns da pré-escola estão com óculos de sol e capuz na cabeça, embora o dia não seja de sol. Isso somado as suas

longas batas confere-lhes um visual exótico. Observo o uso desses óculos entre meninos de diferentes anos, entretanto não entre as meninas, que tem consigo pequenas bonecas ou brinquedos que acompanham lanches do McDonalds. No pequeno quadrado estão 3 beyblades a rodar e em torno, 10 crianças de diferentes idades a observar – há uma única menina, “P1♀7G1” 1º ano, nessa plateia de expectadores.

Observei o menino que se dispôs a ser mediador/facilitador em recreios anteriores. Não participa das equipas de futebol que habitualmente jogam, embora permaneça por perto a olhar. Já o vi a interagir com os meninos da pré-escola no futebol. Cuida para que não se magoem, organiza-os de forma a ter presente as suas decisões e modos de fazer, também mostra-se atento e tenta evitar que colegas de outras turmas, agressores habituais, se apropriem da bola dos menores, todavia nunca os confronta fisicamente, ou mesmo diretamente. Recorre ao diálogo, embora sem efeito nesses casos. Ainda que contrariado quando meninos maiores entram no jogo dos menores, dominam a bola e os ignoram como participantes legítimos mantém-se calmo, observa, tenta pequenas intervenções, a dizer que a bola é dos pequenos, que a devolvam, que façam passes para eles...

Os meninos da pré-escola não o temem nos confrontos, nem lhe dão preferência na jogadas. É um menino educado, respeitoso e que, nota-se, sofre nos recreios, seja porque não joga quando gostaria, devido ao jogo duro habitual - protagonizado pelos pares de mesma idade -, em confronto ao seu estilo dialógico pacífico, ou porque observa, a todo instante, meninos a tentar tirar vantagens de quem possam. Nessas situações olha para as auxiliares, na expectativa de que percebam o que se passa e intervenham, entretanto não vai informar as mesmas, a não ser quando todas as tentativas de resolução do problema foram esgotadas. Seu estilo conciliador e respeitoso destoa no contexto. Observo que crianças com esse perfil tendem a ficar solitárias, fora das atividades grupais. Não há adulto ciente dessa dinâmica socializadora, nem mesmo ciente do potencial humanizador desse menino, atento ao seu bem estar... Enquanto isso prossegue, recreio a recreio, a procurar atividades cujas decisões não sejam impostas, ou tenham mandatários. Está por conta e das suas escolhas. Sua expressão traduz que poderia e mereceria estar mais feliz. Nos diferentes jogos ganham espaço e respeito as crianças assertivas, determinadas a empregar diferentes meios para concretizar seus objetivos, aquelas que entram sem pedir nas brincadeiras, não demonstram receio dos pares, pressionam, ameaçam, seduzem, fazem alianças...

(Sou cercada por meninas e meninos da pré-escola. Eles tocam-me, puxam o casaco para que dedique-lhes atenção e os aprecie com os óculos escuros. Elas, a exemplo de situações anteriores, tocam nas pedras do colar, das pulseiras, no anel, comentam e fazem perguntas.)

Num pedaço da quadra em torno de 10 crianças do 1º ano jogam bola. Meninos e meninas jogam um misto de futebol e basquetebol. A atividade tem caráter mais

recreativo que competitivo, embora vibrem a cada cesto ou gol marcado. As regras são flexíveis e divertem-se nesse jogo coletivo.

Sob o escorrega estão nove crianças, da pré-escola, compenetradas num jogo de tazzos. Algumas estão deitadas, outras sentadas muito à vontade e, sem que formem uma roda, organizam-se num jogo coletivo. Pequenos conflitos surgem quando meninos mais velhos forçam a entrada, ou na disputa por algum tazzo. O próprio grupo resolve isso e continua o jogo, que se desenvolve sem a intervenção dos adultos.

O líder do jogo das beyblades não está mais presente. Os três meninos da pré-escola que antes jogavam, tentam-no fazê-lo novamente. Não conseguem, é como se faltasse um elo, uma liga, um suporte para dar sentido concreto às regras. (Como foi feita a escolha e descoberta desse espaço/pista que há dias vem sendo usado para essa finalidade? A torcida para que o jogo ocorra, na fase anteriormente descrita, não é exclusiva dos meninos, “P1♀7G1” acompanha a atividade.)

Na área emborrachada, junto aos baloiços, dois meninos do pré-escolar conversam tranquilamente. Estão ao alcance de quem se balança, no movimento de descida, e podem ser atropelados. Permanecem sentados frente a frente, no chão. Conversam tranquilamente, partilham uma história, onde os personagens são pequeninos animais em plástico, que na situação recebem um nome e tem os sons produzidos imitados. Chega uma terceira colega que insiste para que lhe emprestem um “bichinho”. Consegue-o. Acomoda-se deitando junto ao piso emborrachado, no espaço de circulação entre os baloiços e os cavalos de mola. A presença do trio não interfere na mobilidade das demais crianças, embora a dificulta, de forma que passam de um lado para o outro, saltam sobre... Ninguém reclama. Por vezes a menina é pisada, recebe chutes involuntários, ao que não reage. Integra-se à história desenvolvida pela dupla, modificando-a significativamente, ao que a dupla ora resiste e reclama dizendo que não é assim, ora adere. Logo, comenta que entendeu como é. Entra no campo ficcional e na encenação que vinham desenvolvendo, alheia aos constantes tropeços em seu corpo, estendido sobre área de grande mobilidade – um corredor de passagem. A partir daí não se observam mais diferenças devido à ordem de entrada na brincadeira, que passa a ser num trio.

(Chama-me a atenção a concepção e noção de risco das crianças, assim como os estilos que favorecem a entrada nos jogos e brincadeiras. De modo geral, crianças mais quietas e hesitantes não são aceitas, ainda que venham a contribuir, a melhorar o jogo. Crianças afirmativas, seguras de si, e por vezes invasivas entram, sem pedir permissão, ou o fazem de uma forma que resulta em espaço garantido de participação. No modelo interativo vigente, a participação diz respeito a um jogo de forças, mais que princípios éticos de respeito ao outro etc.

Nos baloiços, algumas crianças do 1º CEB aproveitam a ausência temporária da assistente para andar em duplas - no colo do colega, e frente a frente. Sobem o mais alto possível, alguns correm em direção ao baloiço que se aproxima para, no

momento exato, abaixarem-se e passarem por baixo do mesmo. Aqueles que andam saltam com o baloiço ainda em movimento. Essa incrível agilidade só pode ser exercitada porque não estão sendo observados pelas assistentes, no momento ausentes porque foram buscar crianças que brincavam distanciadas desse espaço.

No escorrega as crianças desempenham funções diversas: ora sobem para escorregar, ora trancam a passagem de quem quer escorregar. Escalam pela parte da saída. Barram a saída, jogam-se uns sobre os outros durante a descida. Fazem do topo do brinquedo um ponto de pedágio, de provocações. Entretanto não há conflitos ou brigas. Intenções lúdicas regulam essas interações.

Ao final do recreio as crianças da pré-escola seguem em fileiras para a sala de aula. Crianças do 3º ano, que aguardam a professora para uma atividade especial no pátio, correm para aproveitar os equipamentos. Forma-se, de imediato fila nos baloiços e no escorrega. Organizam-se de forma espontânea. O uso dos baloiços difere daquele dado pelas crianças menores: torcem os cabos de sustentação para terem a sensação de girar no desenrolar, baloioam-se em círculos... O fazem em sincronia para evitar bater um no outro. Surge uma discussão entre um menino e uma menina que consideravam ter direito a um assento. Estavam em fila dupla durante o tempo de espera. Alguns colegas opinam, com isenção, ou a tomar partido. Após um pequeno impasse, em que cada um da dupla segurava um pedaço do baloiço, resolvem a situação. A menina senta e o menino embala-a. No piso aguarda, quando o baloiço está no ponto mais alto, prestes a ser projetado para frente, corre em direção ao mesmo, joga-se ao chão e passa por baixo do mesmo. Outro menino que estava na fila de espera arrisca fazer a mesma coisa. A ação é admirada por todas as crianças que aguardam na fila.

“M♂9”, aluno do 3º ano, aproxima-se para contar-me das habilidades com a bola, sobre saber guiar-se pela bússola e pelas estrelas. É um dos alunos de mais alto desempenho no 3º ano observado para o estudo. Nos recreios evita atividades que envolvam confrontos, e pacífico não se envolve em conflitos. Seleciona os espaços de permanência, para fugir a possíveis ameaças, e dedica-se a pequenas iniciativas, como uma pequena armadilha para proteger os morangos – teme que crianças ou pássaros danifiquem os frutos –, ou a conversar com os colegas. Quer levar-me para ver os morangos, e a engenhoca feita. Na lateral da quadra há duas pequenas plantinhas, com morangos recém-despontados. “A M♀10”, menina com deficiência motora também está num dos equipamentos. Sentou-se num cavaleiro. Participa ativamente nas brincadeiras e decisões. Opina sobre o tempo de cada um nos baloiços. As meninas, de modo geral, coordenam os tempos nos balanços. Um menino, bastante ativo na turma, ocupa o lugar de “P4♂8G1”, que esperava há mais tempo. Gritam um com o outro. Os meninos próximos posicionam-se, favoráveis ao amigo, ainda que tenha passado à frente, não respeitado a fila, e tomado o lugar do colega. “P4♂8G1” chora. Insiste, todavia o grupo fechou com o outro colega. Perde a vez e não o deixam entrar, a não ser no último lugar da fila. É um menino que não conta com a acolhida dos pares. Fica por perto, ainda desejoso de andar de baloiço.

Continua a discutir. O colega acusa-o de não ter amigos. Afasta-se chateado e frustrado. Não andou, embora tenha sido o primeiro a chegar.

A professora chama a turma. “A M♀10” tem dificuldades para descer do cavaleiro, “P2♀9G2” a ajuda. Ao descer quer correr como os pares. “P2♀9G2” é firme, não permite que saia, não a deixa correr, e a obriga a seguir lentamente. (Essa “ajuda”, dada após a constatação de que a professora observava o grupo, realça a incapacidade e dificuldades da menina. É uma imposição pelo pressuposto de que não é capaz, além de não ser uma ação desinteressada, ou espontânea.)

(Ao longo desse e dos demais recreios, constato que são ternos, educados, polidos nas conversações em sala de aula, entretanto eclodem conflitos nos tempos livres, e a assimetria de poderes permite que o mais forte ameace e o mais fraco ceda. Essa dinâmica social é desconhecida da professora, também nada indica que seja do seu interesse.)

No início do recreio meninas do 1º ano, que estavam no pátio coberto, de piso emborrachado, demonstravam que sabiam girar sobre a cabeça. Assim que viu essa ação uma funcionária interviu aos gritos, para que interrompessem a brincadeira perigosa.

Observo a turma do 3º ano em atividade orientada de caça ao ninho. A atividade não tem caráter lúdico, nem aventura como componente. Andam enfileiradas, não devem fazer barulho, e seguem as orientações estritas da professora. Enquanto a maior parte deve aguardar sentada e em silêncio um pequeno grupo, escolhido pela professora segue as pistas para encontrar o ninho. A atividade é destituída de sentido, assim como o pequeno ovo distribuído como prêmio de consolação à grande maioria que não participou.

Observação do almoço da pré-escola, no refeitório:

Com a auxiliar à frente, seguem em fileira, da sala de aula para o refeitório. Os últimos giram ao caminhar, alguns de olhos fechados e braços abertos. Fazem do pequeno deslocamento um momento lúdico, aproveitam para saltitar, riem-se, alternam entre passos grandes e curtos, conversam... São repreendidos e orientados a fazer o percurso silenciosamente. Alguns optam por ir ao pátio antes de almoçar, para aproveitar que há pouca gente – outras crianças que também preferiram almoçar mais tarde para melhor aproveitar o pátio. Logo são chamados, e ocupam uma mesa ao fundo do salão, reservada às duas turmas do pré-escolar. Sento-me numa cadeira junto à mesa de almoço dessas crianças.

Giram potes/cumbucas de sopa, com a colher dentro. Um iniciou, outros passaram a fazer a mesma ação. São muitos, quase a turma toda. O fazem num intervalo concedido pelo descuido do olhar adulto. São repreendidos e cessam a ação. Há uma auxiliar responsável pela mesa.

Não comem silenciosamente, associam os alimentos a histórias, lembranças. Conversam sobre diferentes temas. Aproveitam as ervilhas do arroz para formarem figuras, com elas enfeitam o prato. Parece que não têm pressa. Algumas comem lentamente, distraem-se, brincam com a colher, logo são repreendidas e orientadas a comerem de uma vez. Poucas comem sem distrair-se, percebo “P1♂G1” uma garfada após a outra, em ritmo acelerado. Ignora os colegas. Assim que terminam saem apressados para o tempo livre no pátio. Os menores, da outra turma, comem sozinhos, por vezes atrapalham-se com pedaços maiores de peixe. Brincam com a água, enchem a boca, fecham os olhos e gargarejam. Sabem que é proibido. Conferem se a auxiliar não os observa antes de o fazerem. Riem-se do formato do rosto, dos sons produzidos. Alguns não comem as ervilhas e as separam num canto do prato. Antes hesitam, mostram-se apreensivos, cientes da regra: comê-las. Comentam as formas como o peixe está apresentado: estrelas e âncora. Pegam com os dedos para examiná-las.

O refeitório é assustadoramente barulhento. Há gritos das crianças de outras turmas e das funcionárias. Os conflitos são constantes. O clima é tenso e de enfrentamento. Aquelas que não gostam da comida se demoram ainda mais. Colocam porções mínimas no garfo. São obrigadas a comer, mesmo que não queiram. Nota-se a sensação de náusea. As crianças menores são “ajudadas”. A auxiliar enche a colher, ou o garfo, e lhes dá na boca “goela abaixo”. Ficam com a boca cheia, há dificuldade em comer, não tem interesse, mas são obrigados. As mais demoradas são questionadas se haverá a necessidade de chamar a mãe... Nas demais mesas as pressões são duras, dirigidas não só a que comam, mas que o façam em silêncio. *“Nem que seja com uma chapada, vais comer...”*

(Questiono-me sobre a qualidade da alimentação das crianças mais novas, na medida em que não dominam o manuseio de talheres, e são pressionadas a uma mastigação acelerada. Quais memórias inscritas são inscritas nas intervenções “goela a baixo”? O almoço, na atual organização, é um momento de máxima tensão, desgastante para adultos e crianças. Qual o valor de insistir nessa organização?)

Como sempre, o refeitório está lotado. Na medida em algumas crianças terminam a refeição, outras ocupam esses lugares. Conflitos entre alunos e auxiliares são contínuos, seguidos dos encaminhamentos rotineiros: trocar a criança de lugar ou de mesa, ameaçar chamar seus encarregados de educação, ou impedir que usufrua com os pares do tempo livre a seguir, contenção física etc.

Na mesa da pré-escola está uma menina, da turma observada, que não demonstra apetência para comer todos os alimentos que lhe foram servidos. A auxiliar percebe, pressiona-a a comer, apropria-se do garfo -retira-o da mão da criança, enche-o de arroz - e o leva a boca da mesma. Determina que engula tudo. A menina chora, a boca está a estourar. Esforça-se para mastigar e engolir, com lágrimas a escorrer. (Sinto-me constrangida por presenciar, impotente, a situação, e saber que essa é a rotina diária, ao longo de anos). É a menor aluna da turma, e sempre a última a

terminar o almoço. Evidencia sofrimento ao ser forçada a comer. Dessa vez, como em outras, é transferida de mesa para que as auxiliares iniciem a limpeza da mesma, e termina por almoçar com a auxiliar que coordena as refeições. Invariavelmente, seus almoços são tristes, silenciosos e com ingestão forçada. Para fins de monitoramento, ocupa um lugar junto a ponta da mesa, próxima da auxiliar que serve os pratos.

Algumas crianças do pré-escolar levam a tigela de sopa à boca, ou pegam o peixe com a mão, no que são repreendidas.

“♀L6” retira uma a uma, as ervilhas do prato, e coloca-as no guardanapo. Ao ver isso a auxiliar a obriga a repô-las, o faz aos gritos, e sem qualquer tentativa de entender o motivo da ação. A menina mostra-se incomodada e silenciosa. A auxiliar quer uma ação imediata, insiste, e toma a iniciativa, de forma invasiva e brusca. “♀L6” finaliza a reposição das ervilhas. Agora a auxiliar quer vê-la a comer todas, misturadas ao arroz. (O sistema é ditatorial, violento, custa-me a acreditar que presencio tais situações desrespeitosas com crianças.)

Durante o almoço as crianças inventam jogos com as mãos, criam movimentos, que são repetidos pelos colegas, provocam-se a criarem outros movimentos. Logo que percebe iniciativas dessa natureza a auxiliar intervém. Por serem muitas, conseguem levar adiante, por breves instantes, pequenas brincadeiras. Observo que as crianças mais interativas em aula também conversam durante o almoço, e lideram as iniciativas anteriormente descritas.

(É difícil reconhecer valor educativo, socializador e componentes de bem estar na organização do almoço. É sempre um momento difícil, com uma pauta previsível de ameaças, pressões, conflitos... A relação adulto e criança é tensa, bruta, de dominação e de enfrentamento. Às auxiliares interessa que as crianças levem colheres/talheres cheios à boca. Isso é exigido com maior rigor às crianças do pré-escolar, por estarem todas numa única mesa, e serem monitoradas a tempo inteiro por uma auxiliar. Quotidianamente oportunidades são perdidas e direitos relativizados. A gestão dessa rotina, feita por uma equipa não docente, é avalizada pela direção e coordenação da escola. As auxiliares conversam entre si enquanto almoçam, entretanto exigem silêncio absoluto das crianças. O clima evolui para gritos em tom exasperado, ameaças, desrespeito mútuo.

No pátio, após o almoço repete-se a aplicação do sistema de castigos para as crianças do 1º CEB: em caso de comportamento inadequado permanecem sentadas, no piso emborrachado, junto a uma auxiliar. (Boa parte aproveita a ausência da mesma, nesse momento sozinha para dar conta do todo, foge e retorna à brincadeira.)

Alguns meninos, e posteriormente uma menina do 1º CEB, deitam-se no piso da área coberta e conversam. Em área próxima há jogos com bolas, embora sejam proibidos nessa área. Por vezes bolas batem, ou mesmo rolam sobre as crianças no

piso, os jogadores arriscam saltos para evitar pisar-lhes. Não há conflitos, reagem com movimentos dos braços, dos pés, por vezes puxam os jogadores, que caem, rolam a simular lutas, há contato corporal intenso. No contexto, são arranjos e entendimentos improváveis ao mundo dos adultos. Os espaços não são escolhidos a partir de critérios de segurança e higiene. Acomodam-se onde lhes dá jeito. Não parecem preocupados com possíveis danos físicos, importa-lhes fazer o que lhes apetece: jogos e brincadeiras que envolvam interação com os pares, aventura, desafio, e contato corporal.

As 13:30 o pré-escolar retorna à sala de aula, as crianças são levadas à casa de banho antes de iniciar a aula. Na porta de cada uma das duas casas de banho, a assistente e uma auxiliar impedem que conversem ou demorem-se em brincadeiras. Na sala de aula ocupam o tapete de encontro, e orientados pela educadora, avaliam a atividade da tarde anterior: uma viagem, para assistir uma ópera infantil, ocasião em que as acompanhei. Comentam sobre o autocarro, o lanche, os personagens. (Nesse passeio, sem a presença de pais, ficou evidenciada a autonomia das crianças, a sua capacidade de organização, o controle sobre as necessidades biológicas... Também a imensa capacidade da educadora, em fazer da ocasião um momento de prazer e de aprendizagem, para todos, sem ameaças, gritos, ou outros fatores de stress). As crianças dirigem-se às áreas.

Primeiro Ano

Observações no período da manhã

No pátio, após o recreio, organizam-se em fila, atendem os apelos das auxiliares, dedicadas a organizar as turmas para o retorno às salas de aulas. “P1♂7G1” não permite que outros meninos se aproximem do colega “P2♂7G2”. Conforme a professora, o primeiro “*protege e sufoca*” o segundo, o que diz também ter sido percebido pela mãe de “P2♂7G2”. A simpatia habitual de “P1♂7G1” desaparece no momento em que colegas fazem menção de conversar com “P2♂7G2”. Em um recreio anterior observei que “P1♂7G1” tirou um colega a força, do baloiço, para que seu protegido pudesse andar, ainda que não estivesse na fila. Aparenta ser pacífico, mostra-se simpático, entretanto não hesita em recorrer à força diante dos colegas, para fazer valer seus interesses. Bate, ameaça, grita... A experiência na fila constrange “P2♂7G2”, que mostra desejo de interagir com os pares. É agarrado, pelo amigo, que insiste em atribuir as suas intenções e ações o sentido de brincadeira, e nesse contexto impedido de conversar com outras crianças. Há grande diferença de porte físico entre ambos. Um é alto, com sobrepeso, o outro pequenino. (Essa relação possessiva é contínua, não percebida pelas auxiliares nos recreios, e parcialmente pela professora.)

Em aula iniciam o que a professora diz ser um “trabalho de português”. Dedicam-se às atividades, e mesmo sentados movimentam-se continuamente. Boa parte das

crianças apoia a sua cadeira sobre as duas pernas traseiras, e as impulsiona num vai e vem contínuo.

Estão no momento de apresentarem palavras com “ir” – do conjunto ar, er, ir, or, ur – . Um menino diz “*periquito*”. A professora diz que não serve ao propósito. O aluno continua a falar que teve um periquito muito engraçado, quer falar a respeito. Essas associações repetem-se até o final da aula. Quando a professora pede que digam palavras com “or”, alguém diz “Armando”. O colega corrige: “*Armando não é.*” Outro logo comenta: “*Armando é o nome do meu padrinho.*” Comentários são ignorados, ou repreendidos pela professora.

Sentam-se sobre as pernas, meio em pé, de forma a garantir alguma mobilidade corporal. Mantém-se a uma distância da mesa que parece desconfortável, entretanto é um espaço que permite a alternância de posição. Mais da metade da turma está com a cadeira apoiada apenas nas duas pernas traseiras. Muitos estão sentados de lado, ou sobre uma perna, ou ainda sobre as duas.

O sinal indica ser horário de almoço. Vou até o refeitório, a gritaria é ensurdecedora. Observo intervenções corporais firmes. A turma do 1º ano vai acomodando-se nos espaços não ocupados, em mesas diversas, de forma que apenas alguns permanecem próximos. Não tenho como observar, a não ser à distância. (Não me sinto autorizada para circular entre as mesas, também me sinto constrangida diante dos encaminhamentos disciplinares, ao tempo em que acredito constranger, pela presença, as auxiliares. Opto por retirar-me e observar o pátio.)

Voltou a chover há pouco. As crianças não podem ir para o pátio, devem permanecer na sala polivalente, ou na área coberta de piso emborrachado e aberta para a área externa. O número de crianças do 1º CEB lota os dois ambientes. As crianças do pré-escolar foram levadas diretamente para a sala da Caf. O barulho é grande, assim como a proximidade física entre todos. Agrupam-se. O uso da bola está proibido. Alguns grupos dedicam-se às lutas de brincadeira, encenadas ou vividas com tal realismo que deixam dúvidas num primeiro olhar. Não ligam as questões do piso úmido, sujo, ou mesmo dos danos corporais que podem causar uns aos outros. Amontoam-se no chão, rolam, sentam-se uns sobre os outros. As auxiliares fazem pequenas intervenções, não há controle sobre o todo. Diante da proibição de utilizar a bola nesses espaços, um menino do 3º ano que a havia levado, ensaca-a numa das mangas de um casaco, e brinca de chutá-la. Encontrou, enfim, uma forma de conjugar o respeito à regra com o desejo de jogar – segura com uma das mãos a ponta da manga, para permitir chutes repetidos com um dos pés, a considerar que a bola está presa na outra extremidade. Já havia feito várias tentativas, frustradas pela ação das auxiliares, para iniciar um jogo de futebol. As crianças não podem ir para o espaço aberto, onde chove, entretanto a todo instante a regra é quebrada. Observam quando não há auxiliares a monitorá-las, e correm na chuva, saltam poças, pulam nas poças d’água... (Transgredir em nome da

brincadeira, ou seja, para garanti-la, parece ser uma das características da cultura de pares.)

Nos vários grupos de lutas simulam sofrimentos, lesões graves, mortes, deitam-se sobre os colegas, pisam sobre suas nádegas... Predominam grupos compostos por meninos da mesma turma. Algumas meninas também participam das lutas, sendo “P3♀7G1” a mais entusiasmada e ousada. Na medida em que mais crianças chegam, vindas do almoço, os grupos se reconfiguram e são, cada vez mais, constituídos por crianças da mesma turma.

Organizam-se predominantemente em trios, até grupos de seis crianças. Meninos rolam-se, jogam-se uns sobre os outros, engalfinham-se. Os poucos bancos são utilizados como esconderijos. Rastejam para esconderem-se atrás ou sob os mesmos. Alguns alunos, entre eles “P2♂7G1” e “T♂7”, provocam uma menina cuja deficiência física a obriga a permanecer em cadeira de rodas. São ajudados por uma dupla, que costumeiramente dedica-se a provocar e a maltratar crianças em situação de fragilidade. Incomodada ela os segue, entretanto estão fora do seu alcance – protegem-se atrás de um banco. As funcionárias não percebem que há um conflito real, nesse caso. Os provocadores dessa menina e das demais crianças, nesse e noutros recreios, são sempre os mesmos, meninos que quotidianamente ocasionam conflitos no pátio, interrompem e descaracterizam jogos e brincadeiras. Praticam a intimidação gratuita. Nada indica que a escola procure alternativas transformadoras. Os dois meninos do 1º ano - T♂7” e “P2♂7G1” - não são ainda reconhecidos nesse potencial desagregador, e apresentam grande capacidade de dissimular suas ações.

Junto a uma das paredes um grupo integrado predominantemente por meninas pratica as habilidades de capoeira, aprendidas, por algumas delas, nas aulas dessa modalidade. São alunas do primeiro e do segundo ano. Um menino entra nessa atividade, e logo parte para outra. Isso se repete com outras crianças, ao longo desse recreio.

Meninos próximos formam duplas e, sem respeitar proporção tamanho e peso, carregam o colega as costas. Combinam reações: “*Você vai dizer: tá preso e, eu vou desmaiar.*” Simulam mortes... Resistem às tentativas de serem colocados em pé. São transportados, arrastados, chutados... Ainda assim persistem no papel assumido no espírito da brincadeira.

No geral os grupos são abertos. Poucos são os grupos fechados, que não permitem novos participantes. Crianças entram e saem das brincadeiras, inicialmente observam, e em poucos instantes percebem a lógica. Não só entram, como acrescentam, reinventam. Do carregar nas costas passam ao carregar nos ombros. A brincadeira transforma-se em luta de gladiadores, onde aqueles que estão sobre os ombros procuram derrubar os demais que também ocupam essa posição. Caem, entretanto não se chateiam uns com os outros. Preservam uma identidade de turma. Na medida em que essa atividade é observada, aumentam os grupos a pratica-la.

Tudo ocorre em simultâneo, e em paralelo, com o cruzamento de algumas ações próximas, nas quais passa a haver interações entre os grupos. Alguns meninos sentados no piso, nos cantos, ou recostados à parede jogam tazzos, ou jogos informáticos no Magalhães. Geralmente dois ou três para um aparelho. Vez ou outra têm o espaço invadido por crianças em jogos de pegar e fugir, ou outros de ativa movimentação. Muitas meninas estão envolvidas em jogos de pega-pega. Por vezes sou atropelada, por crianças que passam velozes, e também inquirida sobre o que estou a escrever. As meninas imitam os meninos, carregam uma colega nas costas, e tentam derrubar umas as outras. Meninos tentam “lutar” com elas, e derrubá-las. Uma das auxiliares que até então estava no refeitório vem ao pátio. Não tolera as brincadeiras de luta. Intervém em todos os grupos que simulam lutas. Estabelece-se um clima tenso no espaço. Aumenta a correria. As crianças que brincavam de carregar o colega nas costas, ou nos ombros, agora engatinham com o colega montado nas costas. Dessa forma deixam de correr, sem cessar as atividades de próprio interesse. Não se percebe que observem questões de peso e tamanho. As duplas são formadas espontaneamente. Também não parecem preocupados com questões de preservar roupas, calçados ou com possíveis riscos. Importa brincar.

Há um conflito diante da posse de um objeto. Dois meninos lutam violentamente. Quando um domina o outro o objeto é devolvido. Nessa fase entra em cena uma auxiliar, e afasta os dois contendores. Os demais conflitos não são percebidos. Em muitas situações as crianças tomam partido, e entram nas disputas a sério, outras vezes assumem uma ação para apaziguar os ânimos.

Algumas meninas do 1º ano permanecem em atividades junto à parede. Uma ensina a outra os movimentos da capoeira. Uma dessas tem dificuldade para realizá-los, e em determinado momento diz: “*Este não posso*”, sobre girar o corpo com a cabeça apoiada no piso. As explicações sobre esse fazer são repetidas, detalhadamente, e por meio de demonstrações. Essas crianças que fazem ponte e executam movimentos de ginástica e de capoeira almoçaram há pouco, assim como todas as demais.

As crianças participam de várias atividades, envolvem-se em diferentes brincadeiras e jogos, e a maior parte alterna participações. Predominam grupos com mais de duas crianças.

A chuva cessa e o pátio é liberado, talvez pelos insistentes pedidos das crianças, e pressões das mesmas – ensaiam saídas, com pequenas corridas... Está molhado e há grandes poças d'água. Os baloiços passam a ser disputados. Podem ser usados por crianças dos diferentes anos, porque as crianças do pré-escolar não estão. Os maiores os ocupam, e ocorrem disputas intensas, corporais pelos mesmos. Viram cambalhotas nos baloiços parados, e logo movimentam-se de forma a subir o mais alto possível.

O escorrega é um ponto de encontro, ocupado desde as escadas até o espaço de escorregar. Novamente, um grupo de meninos dominadores ocupa o topo, desaloja

quem já lá estava e passa a determinar um pedágio para passar. Só o faz quem contar com a sua aprovação. Os demais são impedidos, ou retirados à força.

Observação de recreio no período da manhã:

O recreio inicia nas áreas cobertas, entretanto é liberado para as crianças do 1º CEB. As auxiliares avaliam que é possível, ainda há poças d'água, decorrentes da chuva ao longo da manhã. As crianças do pré-escolar fazem o recreio no corredor que leva até à sala de aula. Dedico-me a observar as crianças do 1º ciclo.

Meninos de diversas turmas organizam um jogo de futebol na quadra. Utilizam um pequeno pedaço de casca de árvore, vigorosamente disputado em dribles, o que acarreta que seja lançado, involuntariamente, à lama, e às poças d'água. Na sequência, passa a ser arremessado com as mãos. Não ligam que esteja molhado e envolto em lama. Outras crianças recorrem aos pedaços de casca de árvore, organizam equipas, e os jogos decorrem simultaneamente no espaço. Não são observados conflitos. O jogo os envolve inteiramente, estende-se sobre poças d'água e áreas de lama. Atacadores soltos, ou mesmo calçados em tecidos não representam cuidados quanto à área a ser pisada.

Na área coberta, de piso emborrachado dois grupos de meninos dedicam-se às lutas a brincar. A ação envolve o simulacro de ferimentos, quedas, desmaios, mortes...

A maioria das crianças participa de brincadeiras ou de jogos com intensa movimentação. Poucos permanecem sentados e nas atividades anteriores à liberação do pátio. Dois meninos com Magalhães ocupam bancos na área coberta, e permanecem em jogos, acompanhados por um grupo de três meninos.

Nas atividades de pegar e fugir, na sequência das lutas, pisam nas poças, ora porque não há como evitá-las, ora intencionalmente. Algumas, com intenção de saltar nas poças, preparam-se, para fazê-lo. Há grande prazer nessa atividade, realizada por meninos de diferentes turmas. As meninas mostram-se mais cuidadosas, brincam ao redor das poças, entretanto o fazem quando os meninos não estão próximos. "P3♀7G1", "J♀7" e mais duas meninas divertem-se com os respingos. Ficam próximas as poças, gritam e correm quando os meninos saltam, entretanto esperam que a água as atinja para então correrem, de forma que ficam molhadas, o que não as preocupa.

Nos baloiços procuram agregar risco ao ir e vir. Para boa parte dos meninos, quanto mais arriscado, melhor parece o desafio. Embalam pela frente, o que exige sincronia e rapidez. Procuram chegar ao ponto mais alto possível, torcem os cabos na expectativa de giros acelerados. Não vejo sinais de medo. Os usos diferem dos das crianças menores. O componente do risco e do perigo é buscado, desejado e enfrentado pela ação, essa que na maior parte dos casos envolve a participação direta de outra criança – para embalar, passar sob o baloiço, sentar junto num único

assento, tocar ou empurrar o outro no ir e vir entre os dois baloiços, ou mesmo no girar entre os mesmos.

Meninos do 1º, 2º e 3º ano voltam a jogar futebol, com um pequeno pedaço de casca de tronco. Jogam intensamente, e a disputa continua mesmo nas poças d'água. Erram o chute por ser pequena essa "bola". Chutes e caneladas nas pernas ou pés dos demais jogadores são significados como inerentes ao jogo, não implicam em conflitos. Por vezes chocam-se, o que também não evolui para desentendimentos.

É comum que observadores de jogos e brincadeiras, que não contam com a possibilidade de participação, desenvolvam atividades semelhantes em área próxima, que no geral são menos intensas, e realizadas em grupos menores.

(Há uma força incessável do jogo ficcional, com ativa ação corporal. Independe de gênero, espaço e condições climáticas. É a própria forma da criança se expressar. Essa especificidade de se comunicar e de participar no mundo é experimentada, em níveis diferentes, por todas elas. Mesmo aquelas que permanecem como observadoras apresentam uma linguagem corporal que revela atenção, prazer e vibração nesse acompanhar/testemunhar. Para algumas crianças parece haver uma impossibilidade interna de participar, embora ali esteja igualmente o desejo de fazê-lo. Essa ambivalência concretiza-se em medo, em impotência para tentar, para entrar num jogo...)

As crianças de etnia cigana, com maior concentração no 4º ano, desenvolvem atividades entre si. Alguns desses meninos entram, por vezes, nos jogos dos demais, entretanto algo ocorre, o clima fica tenso, e logo saem. As meninas da mesma etnia, do 1º ao 3º ano, tentam participar das atividades das demais colegas, no que são rejeitadas. (De acordo com as auxiliares, os conflitos entre as crianças de etnia cigana, são mais ligados às desavenças familiares no interior dessa comunidade, do que às atividades no pátio - famílias rivais teriam assim essa condição preservada na escola, através dos filhos.

Na ocasião, meninos de etnia cigana passam trancas em outros. Há sinal de desagrado, sem que a situação evolua para um conflito. (Com frequência as crianças de etnia cigana iniciam cantorias ou danças, sendo por vezes seguidas pelas demais. Suas atividades impactam, de diversos modos. Crianças de etnia não cigana manifestam preconceitos e receios em relação aos meninos maiores desse grupo étnico. Muitas crianças retiram-se das brincadeiras ao menor sinal de conflito com esses.)

Na área do parque, um menino do 3º ano observado para o estudo, empurra e derruba intencionalmente um colega da turma – a identificação não foi registrada no momento. Na sequência o segura pelas pernas, não há cuidado para não magoá-lo. Prende-o por instantes, e depois foge. (não foi possível perceber o contexto da ação.)

“T♂7” e “P2♂7G1” provocam uma menina em cadeira de rodas, insistem até que a mesma acione a cadeira, movida a bateria, para persegui-los. Em área aberta, enfrentam-se através de diálogo ríspido, ela os acusa, mostra-se incomodada, ameaça-os que vai relatar os fatos... Os meninos decidem se afastar, e o fazem a desqualifica-la, com gestos, imitações...

No piso emborrachado continuam os jogos ficcionais. Agora simulam o ato sexual. Meninos com meninos, alguns são agarrados à força. Aqueles mais frágeis, com menor poder físico se sujeitam, com algum desagrado e surpresa, todavia o carácter de brincadeira se mantém. A forma de chegar junto aos pares é corporal, não oral. (Dada a imensa agitação há poucos incidentes).

Em diálogo rápido com a auxiliar “C”, ouço sua interpretação do que acompanha diariamente: atribui à influência da televisão, as formas do agir infantil, que caracteriza como violentas. (Olhares pré-concebidos favorecem um mundo invisível às auxiliares. Nesse cabem agressões, violências, pressões, sofrimento, medo, dominação, poder, criatividade, inventividade, interações, habilidades. Também a criança concreta.)

Logo mais um menino e uma menina do 1º ano observam uma menina, de outra turma, que chora. Tentam acalmá-la. Sugerem que vá sentar-se junto ao banco para ficar melhor. Não a incitam a revidar quando conta quem lhe fez mal – os mesmos pares que provocaram a menina da situação anterior.

Dois alunos do 4º ano lutam a sério, ao tempo em que observam para não serem vistos pelas funcionárias. O mais forte continua a bater, mesmo quando percebe o colega dominado. Outros meninos intervêm corporalmente, unem-se para fazer o agressor parar, tentam dominá-lo. Esse, em todos os recreios envolve-se em conflitos físicos, magoa os pares. Após sair da luta, o que faz forçado pelos pares, dirige-se a outro espaço, e joga-se sobre os colegas que simulam lutas. O faz com vigor, e também sobre as meninas que estão por perto. Parece não distinguir entre a brincadeira e a agressão intencional. Frequentemente causa danos aos demais, e não parece regular a sua conduta por limites de cuidado, ou respeito em relação aos pares. Sua participação nos grupos tem sempre o mesmo desfecho: o conflito. (Nos recreios são poucos a perpetuarem esses enfrentamentos. A maioria das crianças é pacífica, e dedicada ao jogo e a brincadeira.)

Primeiro ano

Observações no período da manhã, após retornarem do recreio:

A professora titular informa que irá se ausentar, e que nesse período devem desenvolver, individualmente, atividades de matemática. Indica quais são, e ressalta que devem respeitar a professora substituta, que já está na sala, assim como uma especialista em educação especial. Dedicam-se às tarefas, entretanto conjugam o

tempo de investimento individual com partilhas diante das dúvidas. Recorrer ao outro é algo natural, espontâneo. Falam baixinho e seguem comprometidos com a tarefa. A professora substituta mostra-se solícita, diz que podem ir até a sua secretária se precisarem de explicações, ou chama-la, para o que basta levantar a mão. A professora de educação especial senta-se próxima à “J♀7”, e mostra-se rigorosa na intervenção.

Sentados mantêm as pernas irrequietas, inclinam a cadeira para trás, alguns estão debruçados sobre o caderno. Variam as formas de sentar, vários estão sobre uma perna, alguns na ponta do assento, os menores trabalham praticamente em pé. Parece que a posição lhes é confortável e favorece o trabalho. Conferem com o colega mais próximo, geralmente o que está num dos lados.

A professora titular retorna. Comentam, entusiasmados o fato de terem quatro professores em sala (a substituta, a de educação especial, a titular e eu). Após a hipótese, questionam-me para confirmar, sobre também ser professora. Valorizam e celebram o facto de estarem com quatro professoras na sala de aula.

Enquanto trabalham, as meninas contam histórias umas as outras. Integram naturalmente trabalho e lazer, o ofício de criança e de aluno. (Essa parte da aula é atípica, com limites flexibilizados: a substituta revela tolerância diante de um fazer compartilhado. Quando retorna a titular, as três professoras entabulam um diálogo, que implica em menor controle e cobrança sobre as crianças, tempo precioso às interações e nesse sentido aproveitado.)

Otimizam toda a possibilidade de movimentação corporal, vão e voltam correndo quando se deslocam até a secretária da professora para tirar dúvidas relacionadas às operações matemáticas. Cambiam e articulam interesses e deveres, concentram-se na atividade, no instante seguinte concentram-se num afia lápis, num estojo ou outro objeto, conversam com colegas...

No contexto curricular mostram gosto pelos desafios. Fazem uma contagem de dez em dez, e embora sem saber a sequência completa, todas as crianças insistem para serem escolhidas no momento de apresentar as respostas, inclusive aquelas que não conseguem fazer a atividade.

Nesse momento atípico, de controle relativizado, avançam na diversidade de sentar: de lado, pernas dentro do espaço do encosto, na pontinha da cadeira... Fazem questão de mostrar, uns aos outros, o que conseguiram fazer, e os registos da professora. Ao conferir o caderno do colega um menino mostra-se surpreso: “Mas ainda não fizeste nenhum!”

Com frequência deixam cair da mesa materiais como lápis e borracha. Há grande movimentação para juntá-los. É horário de guardar o material. Uma menina dança, desenvolve uma coreografia, canta e fala sozinha enquanto organiza e guarda seus pertences.

Observações no horário de almoço:

Permaneço no pátio com as crianças que aguardam para almoçar, e com as demais, que retornam da refeição.

Meninos do 3º e do 4º ano jogam futebol com uma pequena bola. O jogo é violento, com empurrões, disputas acirradas e encontrões. No mesmo pátio, outros meninos jogam futebol com uma bola maior. São pressionados a recuarem diante do jogo forte dos maiores. Amedrontados deslocam-se para um canto. Logo a bola cai numa poça d'água, a disputa prossegue dentro da mesma.

Nos baloiços estão alunos que não são os da pré-escola. Ao baloiçarem-se estabelecem disputas, como se fosse uma luta a brincar, empurram-se no encontro do vai e vem, como se o objetivo fosse derrubar o colega.

Alguns meninos deslocam-se a procura de pares desprevenidos, nos quais passam trancas por trás – escolhem meninos menores e meninas. Muitas vezes são chutes por trás. Alguns correm e jogam com os atacadores desatados. Percebem, mas não estão dispostos a perderem um instante do jogo ou da brincadeira. Não há auxiliares no pátio.

Os maiores, do 4º ano tentam um jogo em roda, com toques de bola, depois arremessos ao cesto, entretanto não avançam por serem repetidamente atropelados, pelos jogadores de futebol.

As crianças ciganas formam um grupo rítmico: cantam e dançam, demonstram habilidades corporais e parecem gostar de serem observados pelas demais crianças. (São expressivas, intensas, gostam de tocar nos colegas quando conversam, especialmente as do 4º ano).

Está um pequeno grupo, de seis meninos e uma menina do 1º ano, a jogar um futebol orientado por regras e estratégias. Evitam marcar golos, mesmo quando esses estão facilitados. Esse controle sobre o prazer imediato atribui prazer à disputa. Respeitam a linha imaginária que estabeleceram para cobrar lateral. Nem todas as crianças que jogam conseguem um nível tão avançado de entendimento e de foco no jogo como o evidenciado por esse grupo, que habitualmente se organiza nos recreios. Não há conflitos sobre posições. Há uma tendência a passar a bola para o jogador mais hábil. Para a goleira alternam os jogadores, ora vai um, ora outro. Na medida em que vão chegando mais crianças, vindas do almoço, fica mais difícil manter um jogo organizado e com respeito às regras. Intensifica-se a circulação de crianças no espaço de jogo, que vai sendo reduzido.

“J♂9”, do 3º ano permanece solitário.

Algumas crianças do 1º ano estão reunidas próximas a área do parquinho. As meninas criam um jogo a desafiarem-se a caminhar de costas, na ponta do

calcanhar, na ponta dos pés... Enquanto executam o movimento dizem umas as outras: olha isto...

Observação do recreio da tarde, com crianças do pré-escolar:

O recreio ocorre no corredor, devido à chuva. É acompanhado pela assistente, e dinamizado por duas estagiárias de Licenciatura.

Brincam nos corredores com blocos, carrinhos, bonecos transformáveis dos lanches McDonalds e uma tarântula em borracha. Algumas crianças formam duplas e brincam de fazer mímicas de animais. A tarântula passa de mão em mão. É o objeto mais desejado, e que desperta maior interesse. Experimentam as propriedades: textura, cheiro... Observam as propriedades, como textura, cores, peso, patas, olhos... Simulam o deslocamento da mesma pelo corpo. As sensações evidenciam um carácter ficcional vivido intensamente. Examinam-na com atenção. Mantém as características do padrão de brincar no pátio, em pequenos grupos, duplas e alguns individualmente. Há intensa movimentação, trocam de atividades, com atenção flutuante. São muitas crianças num espaço pequeno. Estão as duas turmas, algumas crianças estão sentadas, ajoelhadas ou deitadas no piso, entretanto não há acidentes ou conflitos. Aquelas que caminham desviam, com alguns esbarrões, que parecem não incomodar.

Após irem à casa de banho, voltam à sala de aula. Preparam a festa para o dia das mães. Terminam a pintura das prendas: bolsas em tecido. A educadora retoma com a turma o roteiro da festa. Estão atentas, empolgadas e envolvidas com o processo que antecede a festividade. Dirigem-se ao salão para ensaiar a peça que apresentarão. No ensaio levam a sério a marcação das entradas, das posições e dão o seu melhor. Participam e não se observa repreensões por parte da educadora. Ensaiam várias vezes. Questionam a educadora quando têm dúvidas e dão algumas sugestões sobre posições e entradas. Estão as duas turmas de pré-escolar.

Terceiro Ano

Observações no período da tarde:

Início da aula às 13h00. Cada criança tem entre oito e nove livros didáticos empilhados sobre a sua mesa, um grande pote plástico com a função de estojo, o caderno, lápis e borracha. Sob a classe, outros cadernos, estojos, dicionário...

Iniciam de imediato com um texto ditado pela professora. Dois alunos mantêm a sua cadeira inclinada para trás, sustentada nos pés traseiros. Movimentam-na enquanto escrevem o texto, ditado pela professora – sobre uma aventura em Lisboa. Os demais também estão sentados. Logo são cinco a apoiarem a cadeira sobre os pés de trás, outros movimentam repetidamente, ou baloiçam as próprias pernas e/ou pés. Dois estão sentados sobre uma das próprias pernas. Dois escrevem quase em

pé. Realizam a tarefa, entretanto sempre encontram forma de movimentação corporal. A professora observa e exige a posição “correta”. O fazem de imediato.

Um menino indica que determinado colega está a brincar ao baloiçar a cadeira. Outra colega apoia a denúncia. Outro se pronuncia no sentido de apontar mais um colega que senta na mesma posição. (Corpos e mentes obedientes, submissos ao poder adulto.)

Durante um breve pausa no ditado aproveitam para cochichar - micro cochichos, micro movimentos que não causam barulho ou incomodam. Palavras não compreendidas, ou que geram dúvidas quanto a ortografia são conferidas com o colega mais próximo. Todos querem acompanhar o ritmo do ditado. Sobre cada classe estão 8 livros, um grande pote plástico com a função de estojo, o caderno, lápis e borracha. Sob a classe, outros cadernos, estojos, dicionário...

Antes de ditar o texto, a professora distribuiu um mapa com os pontos a serem visitados e falou sobre esse roteiro. Crianças animaram-se e tentaram comentar que conheciam alguns desses lugares, entretanto foram ignoradas nessas tentativas de falar sobre suas experiências e conhecimentos. (Interessava, no momento, a redação ditada e copiada.)

Trata-se de um texto longo, descritivo de cada ponto a ser visitado. Quando entra em pauta a questão gastronômica, há pequena pausa para a participação de dois alunos (com alto desempenho), que descrevem experiências culinárias familiares, num dos casos sobre o cardápio preparado pelo pai cozinheiro, e no outro sobre o almoço do dia.

Com o decorrer da atividade aumenta a inquietude das pernas, de grande parte das crianças. Algumas, pela forma de sentar, estão com os pés no ar, baloiçam as pernas, nota-se que estão cada vez mais agitadas e impacientes, sem que deixem da atividade que realizam.

Uma aluna manifesta não sentir-se bem. Desde o início da aula evidenciava mal estar. A professora não dá muita atenção. A menina tenta continuar a atividade. Não consegue. Deita a cabeça sobre a mesa. Empalidece, mostra-se abatida e aflita. Seus gestos demonstram que não está bem, que passa por profundo mal estar. Tenta suportar. Não consegue dar prosseguimento a atividade. Olha para a professora a pedir ajuda. Essa mantém-se concentrada no ditado. Não dedica intenção de se aproximar e perceber o que se passa. Por a aluna pede para ir à casa de banho. Um menino e uma menina pedem licença e saem logo atrás, com o intuito de ajudá-la. (A mim fica evidente o sentimento de solidão na sala de aula, a sensação de abandono.) É nítido que a aluna passa por situação de mal estar. Por diversas vezes vai à casa de banho. Os colegas estão inquietos, e preocupados, enquanto o foco da professora são os conteúdos, a redação, as atividades. Dedicar uma palavra à aluna para dizer que tente continuar a atividade. (Uma sensação de que o aluno é um brinquedo.)

Colegas que perceberam a intensidade do mal estar estão apreensivos. Olham, cochicham, transmitem perguntas para que a colega diga como está. Por meio de cochichos perguntam se quer ir para casa, chamar a mãe... Estão angustiados, seguem na atividade, mas atentos à colega. A professora diz que ao sair da sala vá medir a febre. Logo a menina retorna a dizer que não encontrou ninguém. Está abatida. A professora diz que vá de novo procurar alguém. Não há qualquer manifestação de cuidado ou apoio por parte do adulto.

Finalizam a atividade. É horário do primeiro recreio da tarde.

Retomam à aula e desenvolvem atividades escritas e de desenho sobre o texto. São orientados quanto ao TPC, também relacionado a essa viagem. Avançam para além do sinal do segundo recreio. Descem para a aula de Atividades Físicas quase a hora do início da mesma, antes fazem rapidamente o lanche. Mastigam grandes pedaços em ritmo acelerado.

Observação na aula de Atividades Físicas:

Descem sozinhas para o pátio, algumas vão à casa de banho. A aula ocorre na quadra de esportes do segundo pátio. O professor propõe um aquecimento em grupos. Cabe a cada líder propor os movimentos. Ainda está ausente a menina que passou mal anteriormente.

Estão animados, dispostos à aula. Mostram respeito absoluto ao docente, e desejo de participar. O professor mantém-se calmo, observa, questiona, dialoga e orienta calmamente. A menina que faltava chega à quadra. Colegas comentam que ela não está bem. Há outra, de fora a observar, não faz as atividades por questões de saúde. O professor propõe às duas que arbitrem com ele. Questiona individualmente: “*Tás a gostar?*” Mostra-se afetivo e calmo com todos. Uma das meninas que aceitou arbitrar ajuda na organização dos materiais, acompanha atentamente as atividades. Vem contar-me alegre: “*Sou árbitra!*” O professor observa desempenhos individuais e o todo, estimula para que qualifiquem e diversifiquem os movimentos. Os alunos estão entusiasmados. O clima é de entendimento e atenção para responder, em ações físicas, da melhor forma ao professora, que mostra-se habilidoso com a turma. Intervém nos grupos, individualmente e com toda a turma. Não há conflitos ou necessidades de qualquer observação quanto às condutas.

Formam quatro grupos. São orientados quanto as áreas que vão ocupar e as atividades de cada um. Há espaço para que criem, acrescentem, experimentem e exercitem dentro das suas habilidades. As crianças mostram-se exigentes umas com as outras. Fazem arremessos com a mão, rolam o bambolê, conduzem a bola quicando-a, driblam, defendem... As diversas habilidades mobilizadas nas atividades preservam o clima lúdico. (Não são apenas os movimentos, as ações e as habilidades que estão em questão. Encenam, valorizam, e incrementam todas as atividades.) A menina que esteve mal manifesta desejo de participar. O faz de forma

cuidadosa inicialmente, ainda está abatida. Deseja participar, mesmo que em condições parciais, e o faz.

A aula é gerida de forma que cada criança dá o seu melhor, dentro das suas possibilidades. O professor acompanha os grupos, orientando-os e incentivando-os. Fazem questão de mostrar o que acrescentaram às atividades, assim como suas habilidades.

Quase ao final da aula, meninos de etnia cigana, do 4º ano, apropriam-se de uma bola utilizada para a aula, e passam a jogar futebol junto a uma das balizas. As crianças do 3º ano protestam, especialmente a árbitra que organizava o material. Nada os demove, são persistentes e para conseguir o que querem chamam, desafiam o professor para alguns chutes a gol. Diplomático e para evitar conflito, esse concorda. Negocia que serão apenas alguns chutes e recolherá a bola. São meninos grandes, adolescentes e com porte avantajado, do 4º ano. As demais crianças afastam-se. O professor dá por encerrada sua participação com esse grupo. Logo um deles chuta intencionalmente a bola para fora da área escolar. O professor dirige-se ao interior da escola para guardar os materiais e ignora o facto, embora as crianças do 3º ano o informem sobre a situação. O grupo que arremessou a bola para fora não faz menção de ir reavê-la e se afasta.

Primeiro Ano

Observação após o intervalo da manhã:

Alunos retornam a sala e o assunto é um só: o conflito entre “J V♂7” e “P3♀7G1” durante o recreio. A professora solicita a ambos que relatem o ocorrido. Os colegas acrescentam detalhes e as suas versões, como observadores. “J V♂7” colocou P3♀7G1” sobre os ombros e a derrubou. Não se nota que estejam chateados um com o outro. No início o relato da menina sugere fragilidade, uma condição de vítima diante do colega maior, entretanto faz questão de esclarecer que não teve os óculos partidos, conforme relatos iniciais dos colegas. Esses ressaltam que “J V♂7” não teve a intenção de magoá-la. Dizem que foi um acidente. Logo o conflito é resolvido. A menina tem aparência frágil, entretanto apresenta frenética movimentação corporal. Busca o contato físico, ativo e direto, quase sem limites. Chama, provoca os colegas para a interação. Não teme magoar-se, e propõe brincadeiras onde engalfinham-se pelo chão, simulam ferimentos, mortes, ataques. Nas brincadeiras parece sem controle. É visceral, e por vezes fica-se em dúvida sobre ser uma ação real ou fictícia de luta e de dor, dada a intensidade com dedica-se a essas participações. Logo passam a relatar outro conflito que ocorreu no recreio envolvendo vários meninos da turma. Os seis são chamados à frente e apresentam as suas versões. Além de questioná-los, a professora faz uma pequena intervenção, sobre como podem evitar essas situações. Encaminha para um abraço coletivo. Permanecem 60 segundos abraçados, enquanto a turma faz a contagem. É a regra

nessas situações, com variação do tempo de abraço. A turma conta lentamente, num ritmo constante. Terminam com sorrisos, tanto os que contavam, quanto os da roda. “T♂7”, um dos protagonistas da briga coletiva envolve-se com frequência em conflitos, e já o observei a ameaçar colegas, na ausência de adultos próximos. Também a agredir fisicamente colegas menores. (O abraço, uma resolução lúdica que não força a culpa, entretanto não problematizado como forma de enfrentamento dos conflitos, nem sempre antecedido do relato de todas as crianças envolvidas. Crianças que argumentam, e contam com a simpatia dos pares estão sempre em situação privilegiada em relação a outras, que parecem não contar com igual oportunidade.)

Enquanto a situação é resolvida várias crianças aproveitam para copiar do quadro listas de palavras com as terminações estudadas no dia: as, es, is, os, us. Não querem ficar atrasadas, e por livre iniciativa encontram uma alternativa para colocar a atividade em ordem.

É horário da aula de música, entretanto a professora não chega. (São frequentes suas faltas.) A professora continua com as crianças em sala, que concluem as atividades de português. Ao perceber que a colega não virá, acrescenta novas atividades no quadro de giz.

(Cada criança apresenta estratégias próprias, nos conflitos e apertos. Dois meninos, por exemplo, recorrem aos pares mais próximos, de mesmo gênero, de turmas mais avançadas, sempre que, nos tempos livres, se sentem em dificuldades com os colegas da sala. “P5♂7G1” perde o controle facilmente e deixa-se tomar pela raiva, chora, grita, bate. Essas situações relacionam-se, muitas vezes, a não conseguir atribuir benefícios à “P1♂7G2”, considerado por todos o seu “protegido”, entretanto, uma observação detalhada evidencia que se trata de relação forçada, abusiva, de controle, e não apreciada em diversos momentos por “P1♂7G2”. Ainda, a título de exemplo da diversidade de participações e características, “P2♂7G1” tem estilo provocativo, é dissimulado e não teme causar danos aos colegas mais fracos, entretanto é muito cuidadoso com os colegas mais fortes. Em sala, ou na presença de adultos pronuncia-se para ajudar. Basta o adulto virar as costas para que mude de atitude. Relata todas as atitudes que podem ser consideradas inadequadas aos olhos dos adultos para a professora. Por tudo isso, os recreios são tempos incontornáveis ao olhar adulto, para que as crianças não sejam consideradas um conjunto de iguais.)

Já cansados, fazem pequenas pausas nas atividades: comparam afias, as sonoridades que produzem quando usadas, as propriedades... Isso não representa comprometer ou abandonar as tarefas. Pedem ajuda aos pares próximos, para sanar a dúvida sobre a grafia da palavra “show”, entre outras. “T♂7” implora ajuda à “P2♂7G1”, que o trata com desdém. Após muitos pedidos concorda em ajudá-lo, desde que faça seu jeito: escreve as palavras no caderno do colega – a professora não observa esses desdobramentos. Em diferentes momentos referiu a mim, que

“T♂7” fez questão de sentar-se ao lado de “P2♂7G1”, porque esse o ajuda muito. Esse constitui um dos únicos casos na turma, em que atendeu ao pedido das crianças na definição do lugar ocupado em sala de aula. Sempre que observo, noto o primeiro a implorar ajuda para o segundo. “P1♀71” sempre a primeira a terminar a atividade, ajuda a seguir os colegas, o faz de forma afetiva e respeitosa, também o faz com “T♂7”, que mostra-se aliviado. Essas situações não alteram, entretanto, a proximidade e subserviência em relação ao colega.

(Pequenas práticas cotidianas de exclusão, desrespeito, de subestimar o outro podem ser evitadas desde que percebidas pelos educadores\professores. Essa intervenção precoce inexiste no atual funcionamento escolar. Características, reações fora das normativas são deliberadamente escondidas pelas crianças. Há um mundo a parte, que se desenvolve em paralelo às imagens captadas e interpretadas pelos adultos.)

É intensa a busca de ajuda e a troca de informações entre os pares. Mostram-se o que já fizeram, comentam a respeito, buscam a confirmação de que o que produziram está correto, fazem questão de partilhar com os demais.

Todas as crianças mostram-se dedicadas às questões da leitura e da escrita. Movimentam-se por vias possíveis, sem afrontar a professora e suas determinações. No final da aula a professora faz uma avaliação de cada um. “T♂7” reage mal a nota baixa, e irado folheia um manual escolar, arranca folhas do mesmo.

É uma semana chuvosa. As crianças estão há dias sem recreio no pátio. O espaço coberto é pequeno e ruidoso. As duas turmas de pré-escolar são as únicas que permanecem num espaço diferenciado. Não há uma demarcação com barreiras no corredor, mas acomodam-se no mesmo sem tentativas de ampliar a área de ação. Interação preservando composições com os mesmos pares dos recreios no pátio.

Pré-Escolar

Observação da aula da tarde:

Encerrado o horário de almoço e de brincadeiras voltam à sala de aula e dirigem-se ao tapete emborrachado. Sentam-se nos lugares habituais, bastante apertados, o que os obriga a manter as pernas encolhidas, ou sentar em posições pouco confortáveis. É o momento da roda de conversa. A educadora os questiona sobre o almoço, fala sobre a importância da sopa diária, da presença dos vegetais na alimentação... Comentam sobre o cardápio, a sobremesa. Aguardam a vez de falar e escutam os colegas. Ocupam-se com pequenos gestos, seja com alguma peça próxima – pinos, blocos, o cadarço do calçado, um fio de linha solto na roupa... As crianças questionam sobre a ludoteca que se organiza na escola, querem saber quando poderão utilizá-la, comentam que após o almoço foram brincar na sala de TV. Queixam-se de não irem mais ao pátio.

Encerrada a conversa, dirigem-se ao quadro onde registam as áreas de atividades pretendidas, e partem para as mesmas. Algumas crianças pintam a bolsa em tecido para a mãe. Outras desenham e pintam, outras ainda se dedicam aos cubos de montagem, ao tangram, algumas estão na área da casa, na qual vestem fantasias, criam enredos, representam a partir de papéis familiares, cozinham, limpam a casa...

Quando mudam de área fazem o registo no plano de atividades. A educadora orienta as crianças que pintam a bolsa para a mãe – a maioria já o fez em aulas anteriores. Há boa sintonia entre a educadora e a assistente. (A considerar o contexto do 1º CEB, ocorre-me que as crianças do pré-escolar são felizes. Contam com garantias quotidianas de autonomia em aula, de livre escolha, auto gestão, possibilidade de jogo ficcional, interações espontâneas, diálogo, mobilidade e outras condições raras ou inexistentes aos pares dos anos seguintes.) São estáveis as proximidades, ou a formação de duplas, consideradas as semanas.

“R♂5” e “N♂5” empolgam-se para montar um quebra-cabeça com figuras e palavras correspondentes. Essa dupla, estável ao longo de semanas, converge nos interesses em torno de jogos mais complexos e estruturados, relacionados às formas, sílabas, palavras etc. Na ocasião a disputa relaciona-se a qual dos dois encontra primeiro as peças certas. O espírito é competitivo. “R♂5” percebe melhor os encaixes das peças e pressiona “N♂”, quando esse demora na vez de jogar. Guiam-se pelos encaixes, e não pelas palavras, que ainda não leem. “N♂” cede, na maior parte das vezes, ainda que contrariado. Num dado momento resiste a fazê-lo, quer ter o tempo necessário para descobrir o ponto de encaixe da peça. “R♂5” afasta-se. “N♂” faz questão de mostrar-me a parte montada por ele, ou seja, as peças colocadas acertadamente. Tem uma peça na mão que completa a imagem de um balde. Testa-a, confirma que encaixa mas não a coloca no tabuleiro. O colega volta, visualiza a peça na mão de “N♂5”, e argumenta que se trata de uma, dentre as que havia separado para si. Ainda que não o seja, “N♂5” deposita-a no conjunto das pertencentes ao colega, de forma a evitar uma situação conflitiva. “R♂5” volta a ser afirmativo no jogo. Demarcam as peças e o tabuleiro, com prioridade para as preferências desse participante. A todo instante “N♂5” faz concessões, e permite que o colega faça como quer. Voltam ao jogo. Riem com prazer, com satisfação quando completam uma figura ou palavra. Entendem-se, “R♂5” retira-se para pintar a bolsa da mãe. N♂5” permanece na atividade. Conta agora com todas as peças para si. Não há mais a necessidade de disputa-las, entretanto nota-se que perdeu o interesse, que ressentia-se com a impossibilidade de partilhar. (O prazer de estar com o colega lhe é indispensável.) Agora brinca silencioso, sério. Essa dupla joga numa lógica própria. Completa letra por letra, sem cogitar que possam haver letras iguais, não tem ainda a visão do todo da palavra. Mais que hipóteses, testam cada uma das peças, na maior parte das rodadas, até que uma encaixe.

Na área da casa estão duas meninas que revelam gosto diário pela mesma. Já a ocuparam nas observações anteriores, e dois meninos. Para três deles o jogo é ficcional. “P♂5” explora os objetos, roupas, chapéus, mas não entra no jogo de faz

de conta. É um menino com diferença intelectual negativa, em relação a média dos pares.

Algumas meninas estão concentradas ao redor de uma mesa redonda, dedicam-se a um jogo com cartelas de grupos de palavras. Dispõem de letras para completa-las. São extremamente cuidadosas para não danificar ou deixar cair peças. Essa característica observa-se em todos os grupos, e em relação aos diversos materiais. É individual e coletivo o compromisso em manter, preservar... Ao passarem para outras atividades organizam criteriosamente o material utilizado, separando-o em saquinhos, caixinhas e com borrachinhas. Chamam a atenção uns dos outros em relação à demora em guardar, à desorganização dos materiais durante os jogos etc.

Noto, ao longo das aulas, “P3♀5G1”, que se mantém separada das demais. Realiza as atividades em mesa separada, e é sempre uma das primeiras a terminar. Nesse dia observo-a a empurrar violentamente “D♀5”, colega de etnia cigana, na sequência dessa ter ido mostrar à educadora como conseguira preencher uma cartela, e na espera da atenção docente ter-se demorado a voltar. Quando o fez sentou-se numa cadeira que não a ocupada anteriormente. Encontrou a cadeira vazia, sem saber que “P3♀5G1” a ocupava e, por algum motivo, também havia se afastado temporariamente. “P3♀5G1” retorna e faz uma intervenção corporal dura para retirar a colega da cadeira que considera sua. Trata-se da aluna com o melhor desempenho na turma, de acordo com a educadora. Lê e escreve, pelo que a decisão docente foi de encaminhá-la para sentar-se só, a fim de evitar que colegas copiassem o que fazia. A aluna manifestou gostar de estar só, e permaneceu assim. É discreta, autoritária, e focada no êxito. Os jogos representam um trabalho, e superar os desafios um compromisso pessoal. Na ocasião, de certa forma dentro do jogo, não por vontade sua, mas por interesse das colegas, mostra impaciência diante da hesitação e demora das mesmas. No momento de guardar não aceita ajuda ou trabalhar em conjunto. Assume exclusivamente para si a organização de uma parte das peças e a organização final na caixa.

Guardados os materiais, sentam-se no tapete e retomam: Que dia é hoje, que dia é amanhã, falam sobre o final de semana...

Observação recreio da tarde:

A quadra é liberada às crianças do 1º CEB, ainda há poças d'água, devido a chuva durante as horas anteriores. As crianças do pré-escolar que permanecem na escola não são liberadas para a área externa. Crianças do 1º CEB ocupam o parquinho. T♂7” e “P2♂7G1” deslocam-se e passam trancas por trás, dão chutes, provocam... Unem-se a dois outros meninos de turmas mais avançadas e conjugam esforços para pregar peças dessa natureza aos pares. Essa dupla é a que quotidianamente dá provas da impossibilidade de uma participação lúdica e pacífica nos jogos e brincadeiras. O quarteto dirige-se ao escorrega e paralisa as atividades que nesse ocorrem. Os meninos que têm o fazer interrompido dedicam atenção ao quarteto, ciente do poder que esse impõe. Apenas um se retira de imediato. A dupla do 1º ano

assume uma participação secundária, e sempre conivente com as ações da dupla de meninos dos anos mais avançados. (Essa tem uma participação desagregadora, nas diversas intervenções nos grupos, e algumas das suas vítimas habituais aderem aos comportamentos incitados, mesmo que esses não lhes sejam positivos, ou acarretem danos.) Uma das duplas se posiciona no alto do equipamento, “P2♂7G1” ao pé da escada, na parte de trás, de forma a ficar menos visível à auxiliar – sempre que suspeita que essa possa estar a olhar disfarça, sem que os demais percebam –, e “T♀7” em pé, sobre a ponta final do escorrega. Não permite que desçam os pares amontoadas no espaço vago do brinquedo, nem que outros subam, ou sentem-se na extremidade. Além dos meninos que se encontram no escorrega outros permanecem no entorno. Tudo indica que se trata de um grupo submisso às ordens para subir, escorregar, ou não fazê-lo. É possível que tenham a esperança de um entendimento que permita a continuação da brincadeira, ou ainda que entendam a ação do quarteto também como parte da brincadeira. (A única forma de participação conhecida pela dupla de meninos maiores é a de mando, por recursos violentos ou de manipulação. Estabelecem normas restritivas e de exclusão, que esvaziam de sentido lúdico as atividades. São seguidos por serem temidos, e algumas crianças submetem-se ao seu arbítrio. Avançam, nos maus tratos a determinados pares, muitas vezes executados não por si, mas por outras crianças que agem sob a sua influência. Cessam essa forma de participação, e se afastam, quando colegas com maior força física, ou em grupos, os enfrentem, entretanto isso não é comum, na medida em avaliam como, onde e para quem vão destinar seus esforços dominadores.) Alguns meninos saltam do escorrega, um insiste em permanecer e tenta se aproximar do topo. É empurrado para baixo, e quando cai no piso levado para a parte de trás do escorrega. Um dos pares que estava no topo, imobiliza-o, ajudado por “T♂” e “P2♂7G1”. Passam-lhe uma “gravata”, e o líder da iniciativa o força a dizer quem, de facto, manda ali, quem é o forte... Não há reação da vítima. O mesmo agressor convida os observadores a ajudarem-no a dominar a vítima. Quer que o segurem pelos pés e mãos e o carreguem para a relva molhada. Crianças próximas sorriem tensas e desconfortáveis. “P2♂G1” avalia constantemente o risco de ser percebido pela auxiliar. Passa uma tranca no menino imobilizado. Um menino do 4º ano, amigo da criança vitimizada aproxima-se e pede ao par que lidera a agressão para que solte o seu amigo. Não obtém sucesso. Insiste, até que decide intervir fisicamente, com o objetivo de liberar o amigo. Segura o agressor pelos braços e força para que solte o colega. Nos movimentos vão os três ao chão, engalfinhados. Alertada pelos gritos e pela movimentação ao redor do trio, uma auxiliar desloca-se nessa direção. Intervém, segura e retira o menino que considera responsável pela situação, o leva para o meio do pátio, diz-lhe algumas coisas e determina que fique sentado na área coberta durante o restante do recreio, entretanto esse logo volta ao pátio. O seu principal companheiro, que participou da retirada da criança agredida do escorrega, assim que percebeu a auxiliar a vir, afastou-se. (Na situação o agressor foi identificado, de facto era ele, como em situações anteriores, contudo poderia não o sê-lo.) Após sua saída da área do escorrega as brincadeiras mudam completamente, passam a ser orientadas por

sentido lúdico, e não de confronto entre pares. A dupla do 1º ano afastou-se discretamente, assim que percebeu a aproximação da auxiliar, e sua participação não é referida pelos demais. A auxiliar não faz perguntas e não conversa com o grupo, age com a certeza de saber quem são os causadores do conflito. Pequenos conflitos por todo o lado consomem a atenção da auxiliar, única presença adulta no pátio nesse momento. A segunda quadra não foi liberada, de forma que é grande o número de crianças nos espaços permitidos. Algumas ainda permanecem na sala polivalente, outras na área coberta e semiaberta, e as demais na quadra e no parquinho. Alguns meninos evadem-se para a quadra não permitida, sozinha a auxiliar não consegue dar conta de todas as demandas. É grande o barulho, a agitação e o stress da auxiliar, por vezes chamada às pressas, para um lado e outro. Não há bolas, talvez porque a previsão era de chuva, e as crianças não as trouxeram, talvez porque não tenham sido permitidas dadas as condições do piso. Um grupo de meninos joga futebol com uma pequena tampa plástica. Na dinâmica desse jogo ocupam parte importante da quadra. Uma segunda auxiliar vem ao pátio, é orientada a ir chamar os meninos que se encontram na outra quadra. O faz e um grupo grande, de meninos de etnia cigana retorna. Dirigem-se à quadra onde há o jogo de futebol com uma tampa. Entram jogando, há reclamações, alguns meninos que jogavam se afastam. A tampa fica de posse do último grupo a chegar, que ameaça chutá-la para longe. O impasse prossegue até que uma das auxiliares se aproxima. Um menino de etnia não cigana arremessa a tampa com as mãos para longe e se afasta. Também o faz o grupo de etnia cigana. Permanecem na área aberta, agora com brincadeiras entre si – empurram-se, dançam... O sinal indica o fim do recreio.

Primeiro Ano

Observações no período da manhã:

Dia chuvoso, trabalham individualmente a partir de um quadro com palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.

“P2♂7G1” diz a professora que quer ajudar os colegas, entretanto é invasivo. Parece não saber fazer de outra forma. Quando se aproxima de alguma colega com esse propósito apropria-se do fazer e é ele a escrever, sem dar oportunidade de aprendizagem, também faz questão de assinalar que o outro não sabe. Necessita exibir que sabe. Não ajuda no privado, faz questão de que vejam que vai ajudar, ainda que não saiba como fazer, e faça pelo outro, após assinalar a incapacidade desse colega. Escolhe apenas meninos.

Ajudam-se nas atividades, a professora estimula que os que sabem ajudem os demais. Estão envolvidos na atividade, compenetrados para a executarem de maneira correta e na totalidade. Conservam uma atenção flutuante, que os distancia por instantes da tarefa, mas que não os faz perde-la de vista. (É como se fazer a

atividade lhes conferisse um status de saber, o aprendizado em si.) Todos se dedicam às atividades curriculares, mantidas até o horário do almoço. A maioria revela disposição para ajudar, entretanto ninguém oferece ajuda à “J♀7”, que não avança na atividade, embora procure conferir, e copiar as respostas de “P3♀7G1”, sentada ao seu lado. Em relação a essas, a professora boicota suas tentativas de interagir, por entender que representam distração e obstáculo à realização das atividades. A primeira apresenta características intelectuais diferenciadas, e sem ajuda dos pares, ou da professora, não consegue avançar. (O contexto não é favorável a que avance, e são fortes os preconceitos em relação a sua condição diferenciada.)

Quase a hora do recreio a professora orienta para que façam o lanche, e informa que o recreio ocorrerá na sala, em carácter excepcional, devido ao frio e a chuva. Combina que podem ir à casa de banho, desde que não mais de duas crianças estejam fora da sala por vez. O lanche é feito sem pressa, ao longo do recreio, entre a atenção a diversas atividades. A professora permanece em aula por boa parte do tempo, faz a correção das atividades, e quando sai, não há modificação nos comportamentos das crianças.

Não há correria pela sala. Estão agrupados, há sempre um tema comum que faz convergir as atenções, e em grande parte relacionam-se a algum elemento concreto: papeis, objetos escolares, alguma peça trazida por colegas que as buscaram na mochila – são guardadas em armário no corredor –, embalagens de lanches etc. “T♂7” e “P2♂7G1” são o centro das atenções de um grupo de meninos. O primeiro diz que vai passear, vai até a porta, diz que vai sair, é incitado pelos colegas, mas não o faz. Permanecem em sala até o retorno da professora. Há aula de música, entretanto a professora não está na escola. Realizam a correção da atividade anterior. A professora faz registos no quadro de giz. Prosseguem com exercícios individuais de matemática.

Pré-Escolar

Observação no período da tarde:

Finalizado o tempo livre após o almoço, são levados à casa de banho. A assistente monitora as ações dentro das mesmas. Não quer conversas, nem brincadeiras que possam atrasar a entrada na sala. Nessa sentam-se na área da roda, sobre o tapete emborrachado. Sob orientação da educadora, conversam sobre o almoço, o castigo de “E♀6”, que recebeu um castigo no refeitório por conversar durante o almoço - foi retirada do lugar onde sentava, e colocada em outro. Dialogam sobre como deve ser a hora da refeição. Relatam o que comeram em casa e na escola.

(São participativas, mesmos quando se trata de um assunto delicado, que remete a condutas passíveis de repreensão. Em contexto dialógico mostram-se autocríticos, sem melindres, com raras exceções.)

É o momento de conto: “Era uma vida de cão”. Antes de iniciar a leitura, a educadora conversa com as crianças, e questiona-as sobre os autores portugueses conhecidos. O livro enquadra-se no Projeto Ler + do Plano Nacional de Leitura (mala 3 – coelho brincalhão – para o jardim de infância).

São questionados: preferiam ter a vida de cão ou a vida que tem? Expõem pontos de vistas. Diante das respostas novos questionamentos são apresentados. A partir da resposta de um menino a educadora os questiona “O que é ser livre?”. Alguns preferem a vida de cão, outros a própria vida. Falam sobre as diferenças entre as pessoas e os cães e animais de modo geral. Dizem que as pessoas são mais espertas, tem mais juízo. A educadora argumenta sobre as características que nos distinguem dos animais.

A seguir contam com a possibilidade de escolha entre registar essa história em desenho, ou ainda um passeio feito na semana. “P♂5” está indeciso, e olha para ver a escolha do colega que está ao lado. Adota a mesma decisão. Durante a história mostrou alegria ao ser reconhecido pela educadora ao lembrar o apelido do autor. Muitos, antes de decidirem o que fazer, olham os pares, tentam observar uns aos outros. Precisam do apoio social e dessa referência. A atividade prossegue até o momento do lanche.

Pré-Escolar

Observação no período da tarde:

Após terem ido à casa de banho iniciam a aula da tarde. Sentados sobre o tapete emborrachado respondem perguntas feitas pela educadora. Os meninos reclamam por não terem brincado com as meninas, nem terem ido brincar ao pátio, devido ao dia chuvoso.

Estão animados para preparar um bolo de cenoura, a ser servido na festa das mães. Trouxeram os ingredientes.

A educadora os interroga quanto aos utensílios, ingredientes... Surge alguma dúvida quanto a colher de pau, e uma menina esclarece: “*Colher de pau é a varinha mágica para misturar os ingredientes.*”

“P1♂7G2” é o escriba que regista a receita no quadro de escrever. Apresenta bom domínio da leitura e da escrita. (Age como diante de uma importante missão, a qual dedica o seu melhor. É um momento solene, valorizado por si e pelos pares.)

Estão ao redor de uma mesa redonda. A educadora coloca ovos e açúcar numa tigela. Cada uma mexe um pouco. Esperam pacientemente a vez, e esmeram-se para fazer da melhor forma. Trata-se de uma atividade desejada e valorizada. Estão compenetrados, são cuidadosos. A educadora coloca as cenouras no triturador. O ruído do triturador é acompanhado por sonorizações. Comentam excitados, tapam os ouvidos... Há um clima de euforia e de dedicação à atividade.

Ao contarem os ovos, e medirem a quantidade de farinha, realizam operações do quanto falta. Por exemplo, ao invés de contarem as xícaras de farinha, dizem quantas faltam (num total de quatro).

Uma menina e um menino abraçam-se efusivamente – “D♀6”, de etnia cigana e “P1♂g2”. (O toque, o contato é espontâneo, e expressa a felicidade do momento, partilhada pela turma.)

Finalizam a mistura e se deslocam à cozinha. Levam o bolo para assar. A tigela é transportada por uma menina. Nas filas criam movimentos que são seguidos por todos. Estabelece-se um jogo que lhes dá grande prazer. Caminham silenciosamente, observam para manterem a sequência dos passos e movimentos com os braços. Na passagem pela entrada do prédio observam a aproximação do caminhão que entrega o leite para o lanche. Distraem-se, e por instantes ignoram o bolo.

Na cozinha, ao observarem a educadora transferir a mistura para uma forma comentam que em casa costumam lambê-la colher. Após esvaziada a tigela, a educadora permite que cada criança passe o dedo e possa lambê-lo, para sentir um gostinho da mistura. Questiona-os: é doce? Salgado? No momento da mistura ir ao forno apertam-se junto à porta do fogão para acompanhar cada detalhe.

O bolo fica a assar e retornam, também em fileiras, para a sala. A educadora cria passos. Concentram-se para manter a sequência. Deslocam-se em silêncio. O caminhão já não desperta igual interesse.

Quando chegaram à cozinha terminava de almoçar uma aluna com deficiência física, que precisa ser alimentada. Interessaram-se pela situação, secundarizando o bolo. Embora a menina almoce diariamente na escola, isso ocorre mais tarde, para que uma auxiliar possa dar-lhe o almoço. Nesse mesmo momento uma porta de vidro permitiu que vissem um gato na pequena varanda contígua à cozinha. Lá estava após ter escalado a parede. Interessaram-se por instantes nos movimentos do animal, entretanto logo voltaram a atenção ao bolo.

(São capazes de dirigir a atenção para diversos focos de interesse. Mantém o interesse aberto a outros factos que se passam no ambiente, sem perder de vista o objetivo maior, no caso o bolo.)

Chegados à sala fazem o registro individual da receita. Recorrem aos alunos que sabem ler as quantidades no quadro. Buscam ajuda. Ao perceber que estão a copiar

a educadora apaga os registos no quadro, todavia observa que podem consultar os colegas. Não compreendem e cessam as consultas informais que faziam, uns aos outros. (Agem como se todo o saber estivesse no quadro, e os colegas fossem instrumentos de transmissão desse conhecimento, e não os detentores do saber em si. Hesitam, comentam que não sabem, deixam-se tomar pela insegurança. Apenas alguns mantêm os esforços individuais. A educadora percebe o impacto que representou perderem o suporte de escrita no quadro. Passa a mediar, reforça que podem observar os pares que executam a tarefa, retoma os ingredientes utilizados e o processo todo, e os ajuda a reconstituí-lo pela narrativa. Dedicam-se a fazer isso com o grupo de cada uma das três mesas. É como destravar um processo represado. No registro individual utilizam simbologia, desenhos, alguns descrevem em detalhes as etapas. Nessa tarefa buscam o apoio dos pares, conferem as quantidades, a escrita. Procuram ver e fazer de forma semelhante a do colega. Surgem dúvidas, pelo que questionam-se, argumentam sobre pontos de vista, e buscam a educadora para dirimir dúvidas.

Tranquilizadas quanto a não precisarem dos registos no quadro, a serem sabedoras do que lhes é solicitado, à possibilidade de buscarem referências com os pares, e instigados à mobilizarem os próprios saberes, dedicam-se confiantes à tarefa – agora não lhes parece impossível. Todos desenharam os ingredientes e as quantidades. Cochicham para definirem as respostas com se tratasse de um grande enigma, de um grande desafio. (Compartilhar parece ser fundamental na realização da atividade.)

“N^o 5” dedica-se com tal afinco à tarefa que faz-se visível a dor que o investimento representa. É intenso o compromisso para escrever, além de desenhar. (Pode-se dizer que há sofrimento intencional e necessário, nesse processo individual de transformar o não saber em saber.) Não lhe parece tarefa fácil, entretanto não desiste, quer avançar, está compenetrado, ao ponto de encher os olhos de lágrimas diante da dificuldade. Chora durante o processo, sem entretanto interromper os esforços.

Receita do bolo:

1½ xícara de óleo
3 cenouras
2 xícaras de farinha
1 1½ xícara de açúcar
1 colher fermento
4 ovos

A educadora fixou um cartaz com os registros no quadro de escrever. Dialoga e faz a leitura comentada da receita. Orienta para que observem os próprios registros, questiona-os se fariam da mesma forma... As crianças conferem atentamente, especialmente como escreveram as quantidades. Mantém-se sentados e

compenetrados. Enquanto observam e fazem correções, comentam com os pares mais próximos.

Após os registos sentam-se no tapete emborrachado. (Interpreto que saem enriquecidos desse dia de aprendizados exigentes e sintonizados com as reais possibilidades, linguagens, formas de participar e interesses das crianças.) A educadora retoma os diversos momentos da aula, e faz uma avaliação da mesma. (As crianças estão felizes e estimuladas.)

Observação do recreio da tarde:

O sinal do recreio ainda não soou, todavia turmas chegam ao pátio, à exceção das duas de pré-escolar, que permanecerão no corredor, próximo às salas. Há ainda água da chuva no piso. A sensação é de que a agitação é maior que nos dias anteriores. Devido à chuva nas últimas semanas, são infrequentes os recreios nas áreas abertas.

Organizam os times de futebol, hesitam iniciar o jogo antes do início formal do recreio. Comentam entre os pares que devem esperar. Os brinquedos do parque estão ocupados, em cada um dos dois baloiços individuais há uma dupla de meninos, em força máxima. Também os cavalinhos de mola são testados na sua resistência, devido a movimentação intensa.

Não se sentem autorizados a iniciar o jogo antes do sinal. A indecisão sobre jogar ou não jogar, pode decorrer de dúvidas sobre contarem com autorização para fazê-lo na quadra molhada, na medida em que apenas receberam a indicação sobre o uso da área aberta. Respeitar o sinal pode ter o sentido de evitar transgredir, como pré-requisito da permissão para jogar. Logo após o sinal as auxiliares chegam ao pátio, e não expressam contrariedade diante das equipas preparadas para o futebol. Percebo que os meninos monitoram essas reações, para então darem início à partida de futebol. Dispõem de uma bola pequena. O jogo é intenso, violento e confuso. Repetidas vezes a bola fica presa entre vários pés. As equipas passam por alterações, jogadores entram e saem. Não ligam para as poças d'água, nem para a lama quando a bola escapa para as áreas periféricas. Em área muito próxima, crianças brincam de chutar a água, e não parecem dar atenção à hipótese de terem roupas e calçados molhados. Aqueles que brincam de pega-pega também pisam na relva e lama. Esses elementos parecem não interferir nas brincadeiras ou nos jogos vivenciados coletivamente. O valor do desafio é dominante. São muitas as crianças que permanecem no pátio coberto, muitas estão sentadas, deitadas, engalfinhadas em lutas a brincar, no piso. Grupos maiores, de cinco/seis crianças, protagonizam essas últimas atividades. Uma auxiliar designada para as duas áreas cobertas intervém quando percebe um "bolo" de meninos engalfinhados e a lutarem entre si. Comenta sobre o risco de se magoarem. Volta a chover. As crianças que estão na área aberta são chamadas, isso não é suficiente, é preciso chama-las várias vezes. Não abandonam os baloiços, nem a quadra. Aos poucos abandonam o pátio, e nas áreas cobertas dedicam-se às lutas, pega-pega, entre outras brincadeiras.

No momento em que retornam para a área coberta dois meninos do 1º ano - “P2♂7G1” e “T♂” seguem “A M♀10”, imitam o seu caminhar, condicionado a grande comprometimento motor dos membros inferiores. Em diferentes recreios observei essa dupla a provocar uma menina em cadeira de rodas. Um terceiro menino, de outra turma, lhes dá apoio, rindo-se da colega e a incitar-lhes. Antecipa-se, de forma a observar pela frente, as reações de “A M♀10”. Essa é avisada de que meninos a imitam por trás. Olha para conferir, entretanto os dois disfarçam e a cumprimentam. Seguem a rir-se da mesma.

Terceiro Ano

Observação no período da tarde:

Formam duas filas para entrar na escola, e em sala de aula iniciam de imediato as atividades. No caderno fazem exercícios relacionados à divisão da quarta parte, e aos numerais romanos. Como é habitual, livros estão empilhados sobre a mesa. Ainda têm um caderno de rascunho, um pote de plástico em tamanho grande, com lápis coloridos e canetas.

Buscam formas próprias de sentar - sobre as pernas, na ponta do assento, com os dois pés frontais da cadeira levantados e sobre os próprios pés, e nesse caso controlam para que a madeira apenas toque a parte superior do calçado, sem pressionar, ou apertar os próprios pés. Diante da dificuldade da atividade buscam ajuda do colega que senta ao lado.

Nota-se imenso esforço de “D♀9”, aluna de etnia cigana, para interagir com os pares. Apesar disso é como se permanecesse invisível aos mesmos, quando não é rechaçada. Tenta contato, fala sem que lhe respondam – por vezes quando ignorada conversa como se houvesse um/a interlocutor/a –, faz questão de evidenciar que está a trabalhar... Senta-se distante de “M♀9”, colega da mesma etnia que, de acordo com a professora “se salva”, é esforçada, e consegue acompanhar a turma, ainda que apresente baixo desempenho. (Estar na escola representa ser confrontada, exposta em sua situação de não saber, de uma diferença reprovada por adultos e por crianças, de falta, de incapacidade... São inexistentes experiências que lhe garantam “ser e estar” em autenticidade. Situações causadoras de sofrimento psíquico repetem-se livremente.)

As duplas mais avançadas trabalham, e o fazem a conversar baixinho. Perceberam que a professora não se opõe às interações, estão alegres. Logo que concluem aumenta a movimentação corporal – mexem pernas, pés, braços, mãos... O movimento corporal é espontâneo, cessa por breves instantes. Por vezes parece automático, como o baloiçar das pernas, ou o vai e vem da cadeira.

Meninas que se dirigem à secretaria da professora, para esclarecer dúvidas, encontram-se e abraçam-se alegremente. Conversam em tom animado, entretanto baixinho.

“P1♂9G2” e “P2♀G2”, alunos dos mais destacados na turma, passam a se comunicar assim que concluem a atividade. Estão distantes um do outro, recorrem a caretas, expressões de surpresa, pavor, alegria... Há clara intenção lúdica no contato. Prosseguem nessa comunicação que exige leitura labial e dos gestos. Nesse momento a habitual competitividade entre ambos não resulta em desentendimentos. Também as demais crianças aproveitam cada instante para interagir com os pares. As interações entre pares são estratificadas. Os de melhor desempenho estudantil relacionam-se entre si, mantém pouco contato com os demais. São raras ou inexistentes as possibilidades de algumas crianças, como “M♀9”, “P4♂8G1”, “J♂9” e outras para conversar com os pares, compartilhar atividades etc.

Crianças que terminam as atividades dedicam-se, por orientação da professora, à leitura silenciosa do livro de poesia “Estrelinha”, e na sequência à leitura oral. Nessa fase as escolhas recaem sobre os alunos de sempre. Esses são os únicos que conseguem realizar a leitura prévia, por serem os primeiros a concluir os exercícios. Fazem uma leitura rápida, voltada a demonstrar domínio de leitura, sem observar ilustrações, sem pensar no sentido da poesia ou senti-la, e partilhar essas impressões com o grupo. (Um uso instrumental desse gênero literário.) Na sequência respondem questões no caderno de fichas.

Boa parte reclina a cadeira para trás de forma a movimentá-la num ir e vir. Os movimentos das pernas são constantes. Quando conversam movimentam o corpo todo, essa simultaneidade parece ser inerente/correspondente à fala. Mantém o tom de voz baixo e não saem do lugar, conforme determina a professora. Observo que quando essa se aproxima de uma menina sentada sobre as próprias pernas, a aluna antecipa-se, e corrige imediatamente a posição de sentar. A iniciativa é da aluna, para evitar uma repreensão. (Isso faz pensar que há consciência do próprio corpo, e talvez dos movimentos repetitivos que executam a todo instante. No contexto, exige-se grande controle sobre o próprio corpo, condição indispensável ao bom desempenho escolar. Todas as crianças do grupo valorizado, e reconhecido como de bons alunos o fazem.)

(Grandes esforços lhe são exigidos, em horas seguidas de atividades individuais e na posição sentada. Há uma espécie de consenso, de que contentam-se em conversar com os pares, ou mesmo de que isso é suficiente para que suportem a aula nesse formato.)

Disciplinadas, levantam a mão para falar, e contém-se até que sejam autorizadas pela professora, para fazê-lo. (A um pequeno conjunto de crianças é garantida essa oportunidade, sem que seja problematizado o impacto no conceito de si, na estima própria, na autoimagem dos restantes alunos.)

Uma menina volta-se para trás e diz à colega que não sabe identificar o tempo verbal da oração. A colega procura um papel e escreve a resposta num bilhete, entretanto ambas evidenciam temor de que a entrega seja percebida pela professora perceba - especialmente a primeira delas. Essa, depois de hesitar, encoraja-se para receber o papel, faz menção de abri-lo, mas falta-lhe coragem. Alterna olhares, ao bilhete, e à professora. Faz menção de abri-lo, e desiste. Esconde-o para que a professora não o veja, sem mesmo tê-lo lido por completo.

Logo após passam para atividades de “funcionamento da língua”: são chamados ao quadro de giz para escrever uma frase com verbo conjugado no pretérito perfeito. “*A estrelinha miudinha leva açoites e vai-se logo deitar*”. A professora encaminha para que a turma faça a conjugação oral, a partir do registo no quadro. O grupo de sempre tem participação ativa, e destaca essa condição pela ênfase no tom de voz. Registos da professora no quadro: pretérito perfeito: leva, foi-se; pretérito imperfeito: levava, ia-se; presente: leva, vai-se; futuro: levará, ir-se-á

O sinal sonoro indica que é tempo de recreio. Ainda farão o lanche em sala, antes de serem liberados. Esse tempo será descontado do recreio. O processo é encaminhado sem pressa pela professora, indiferente às expectativas das crianças.

Observação de recreio pela manhã:

Dia nublado, com chuviscos. A decisão é de liberar o pátio, considerando-se o ciclo de chuvas que faz raros os dias de sol. No início do recreio os brinquedos do parquinho estão sem as crianças da pré-escola. Três crianças do 1º ano - uma menina e dois meninos -, administram o uso de um baloiço. Um dos meninos é o líder, o que organiza. As ações são apressadas, otimizam cada instante, pois sabem que logo chegarão as duas turmas, o que ocorre em seguida. Desocupam o brinquedo sem que tenham conseguido levar adiante a sequência combinada: andavam em dupla enquanto uma delas empurrava, com a ideia de revezarem.

“O♂” caminha entre os pares, solitário posiciona-se próximo aos grupos em brincadeiras, e os observa. Em todos os recreios a situação é semelhante: interessa-se por uma atividade, entretanto não participa, apenas observa e brinca a parte, em iniciativas semelhantes as das demais crianças que participam dessa brincadeira. É um fazer em paralelo. Um grupo de meninos simula lutas, batalhas com os bonecos transformáveis que acompanham os lanches do McDonalds. Provocam-se uns aos outros, tendo os bonecos à frente, e fogem.

Nesse dia a assistente permite que meninos da pré-escola utilizem a bola na quadra, em paralelo com outras crianças. No decorrer do recreio são cinco jogos simultâneos, quatro desses com bolas. As crianças de diferentes turmas fazem uma gestão pacífica no uso do espaço. Participam de um dos jogos de futebol crianças das duas turmas de pré-escolar, sendo nove da turma que observo e três da outra. Totalizam 11 jogadores. Apenas uma é menina. Outros meninos da turma querem jogar, mantêm-se próximos, ensaiam a entrada na quadra, logo desistem diante do

jogo violento que se estabelece. Além das disputas desse jogo, estão em quadra crianças maiores, também em situação de jogo, a disputar outras bolas. Precisam administrar os espaços para cada guarda redes... Esses estão atentos, e afastam-se ou aproximam-se conforme as demandas do jogo. “P1♂6G1”, que desejava jogar, mas recuava diante do jogo bruto, encoraja-se e assume como goleiro, entretanto a bola nunca chega, tantos são os jogadores em campo, feitos obstáculos humanos. Acompanha atentamente o jogo e anima-se diante da possibilidade de ter que defender, entretanto não há chutes a gol. O mesmo não acontece com os jogos das crianças maiores.

Três meninos, da turma de pré-escolar não considerada para o estudo, jogam beyblades sobre a tampa de metal consagrada como pista para esses piões tecnológicos. Alguns meninos de outras turmas tentam ver. Aproximam-se, são cuidadosos com o propósito de fugir às repreensões por parte das assistentes, ou determinações para que se afastem. Pedem para tocar, pegar nesses brinquedos. Uma das assistentes logo percebe essas interações, e determina que saiam dali. Argumentam que só querem ver, que não estão a fazer nada. São obrigados a saírem.

As crianças do pré-escolar jogam entre elas, não toleram esperar até que as beyblades caiam. Pisam-nas para encerrar o jogo. As regras são mutáveis, adaptáveis. Outros meninos do 1º CEB se aproximam e fazem menção de pegar as beyblades para jogar. A assistente intervém para que se afastem.

(Ocorreram duas situações de intervenção com atitudes diferenciadas. O primeiro grupo de meninos observava para não ser invasivo, embora desejasse protagonizar um jogo e, portanto, pegar os objetos. Conteve-se, e mesmo assim foi afastado. O segundo evidenciou de imediato o desejo de se apropriar dos objetos, foi repreendido quando já os manuseava, e não se afastou de imediato. Nesse caso, o grupo do pré-escolar demorou-se a dar uma resposta. Ainda que insatisfeito tolerou a retirada dos brinquedos das suas mãos, foi pouco afirmativo, o que é habitual no contexto, quando há pressão de meninos maiores, especialmente desse grupo, o mais agressivo e desagregador nas suas participações. (A participação desses meninos nunca é conforme às regras do jogo ou da brincadeira, estabelecidas pelos protagonistas, e sim no sentido de afrontá-las, de implodi-las e fazer cessar as atividades de caráter lúdico.)

Na quadra as equipes do pré-escolar já somam 13 jogadores. “P1♂6G1” tenta continuar como guarda redes, mas o titular, que também exercia função no meio de campo não permite. Diz que é o melhor e assume. Ficam próximos, lado a lado. “P1♂6G1” não recua e permanece como guarda redes reserva em jogo. Não há quaisquer arremessos de bola pro parte da equipa adversária, e o guarda redes principal volta ao jogo, deixando a função de defesa para com “P1♂6G1”. Além dos jogos simultâneos, há dezenas de crianças a circular pela quadra. A situação é confusa e a organização por conta das próprias. Um grupo de meninas do 3º ano

tenta jogar basquete próximo ao cesto. O mesmo espaço onde estão os guarda redes. Esse grupo de meninas traz a bola para o recreio frequentemente, entretanto logo desiste do jogo. O fazem porque recebem boladas e encontrões a todo instante. No espaço de jogo também circula a menina em cadeira de rodas. As linhas da quadra de futebol são estabelecidas por consenso. Os jogadores respeitam essa demarcação imaginária. Os meninos que jogam dão o seu máximo. Em cada um dos jogos evidenciam força, vigor, coragem... Magoar-se na disputa da bola é ser reconhecido. Cada queda é valorizada, realçada, e tem o sentido de reconhecimento por parte dos pares. Um tipo de comportamento manifestado por todos os jogadores. Diante da movimentação da quadra, os meninos do pré-escolar desistem de jogar futebol e vão para o seu espaço habitual. As orientações foram para que jogadores do 1º CEB utilizassem apenas a metade da quadra, o que não foi respeitado. Na área do parque alguns meninos da pré-escola estão sentados, e dedicam-se a lançar bonecos trazidos de casa, movidos à pilha e a corda. Resolvem testar se os bonecos podem avançar em diferentes terrenos: na lama, na terra, sobre pedras, sobre grades... O fazem sem se afastar demasiado da área do parque. Ocupam a parte inicial da área lateral, interdita não só porque o terreno está molhado, mas porque dá acesso a uma zona sobre a qual não há visão, a não ser que um adulto seja destacado para isso. É uma área com relva, inacessível também nos dias de tempo seco. Nessas experimentações com os bonecos vibram, gritam, reúnem-se para comentar como se tratasse de um segredo.

Mais distante, num canto sobre o piso cimentado, duas meninas do pré-escolar jogam à macaca. Chamam-me para mostrar como sabem jogar, e como deve ser jogada. Essa dupla mantém-se em todos os recreios. As meninas circulam, observam os colegas em suas atividades, posteriormente escolhem um espaço onde criam jogos, procuram pequenos objetos para se entreterem...

Termina o recreio e as turmas voltam à sala de aula.

Observação no refeitório, durante o almoço:

Dia úmido, nublado, sem chuva até o momento.

Sento-me junto à mesa de almoço destinada as duas turmas de pré-escola, situada no fundo da sala. O ambiente está tomado por gritos, mais do que pelo som produzido em conversas. Todas as outras mesas estão cheias. As auxiliares trocam algumas crianças de lugar, dos demais anos, quando consideram que seus gritos são demasiados, ou suas atitudes inadequadas. As crianças da pré-escola tomam sopa, e praticamente todas conversam enquanto comem. “P1♂6G1” não faz concessões. Almoça rapidamente, e seu objetivo é sair o mais rapidamente desse espaço. Almoçam com a bata, com a qual também irão ao pátio e à aula da tarde.

Estão cinco auxiliares, sendo uma na parte interna, destinada a organizar materiais. Cada criança recebe um copo d'água. Para a mesa da pré-escola há uma auxiliar exclusiva, que interfere quando observa brincadeiras e distrações diante da tarefa de

almoçarem. Confirma-se o que já fora observado anteriormente: as crianças do pré-escolar são as que menos gritam. Muitos de seus pares do 1º CEB batem no prato com os talheres, gritam com a intenção de provocar barulho. Por vezes a situação parece fora de controle, o clima é de conflito, provocações e estresse – hoje e nos demais dias. As funcionárias intervêm de forma dura, gritam mais que as crianças, e recorrem à contenção física com frequência, essa rotina parece natural e assimilada, tanto que não há reclamações dos pais, da equipe docente etc. “P5”, utiliza os dedos para partir os alimentos. É o que mais se deixa contagiar pelo barulho vindo das outras mesas. Interrompe a alimentação, procura ver o que se passa e dá continuidade aos sons que chegam, batendo com o cabo da faca na mesa. Para que possam ter o prato substituído (o de sopa pelo da comida seca, e esse pela sobremesa) as crianças levantam a mão, e aguardam a vinda de uma auxiliar.

(Ambiente estressante, com auxiliares no limite. Para além dos relatos no início da aula da tarde, na turma da pré-escola, com alcance definido pela educadora, não há reflexão, com as crianças, ou mesmo entre as equipas, sobre as vivências do almoço.)

Durante o almoço as crianças da pré-escola e de outras turmas giram copos vazios como se fossem piões. Fazem demonstrações para os colegas. É uma ação em contágio – os demais, ao observarem-na passam a fazê-la também.

Quando crianças do pré-escolar têm dificuldades para cortar um pedaço de carne, não hesitam em pegá-lo com a mão. Aquelas que se mantêm silenciosas têm propósitos claros: sair rapidamente para brincar no pátio coberto – nesse espaço porque a umidade é alta. Algumas estão a cantarolar, a brincar com as mãos, e não mostram preocupação em estender tempo de almoço. A mesma menina fica por último. Como é habitual não demonstra vontade de comer, e demora-se a terminar. Para saírem do salão as crianças precisam ter permissão da monitora, e deixarem a cadeira arrumada.

(O que representa almoçar numa grande mesa coletiva, com gritos a tempo inteiro, com ameaças e punições, durante cinco dias por semana, e por anos seguidos? Até que ponto a conduta das crianças de maior idade, contagia/influencia os mais novos? O que poderia fazer a escola para melhorar o ambiente? A ação coercitiva, empregada pelas funcionárias, no horário de almoço é adequada, do ponto de vista educativo e socializador? Qual o compromisso da escola, dos professores, da direção, da coordenação com a qualidade desse ambiente? O almoço é visto como responsabilidade de quem? Como intercambiar informações e tentativas de soluções com os professores? Será ético que uma instituição responsável pela educação formal da infância, prossiga sem um projeto assente na articulação de equipas docentes, e não docentes? O almoço na escola, não mais uma refeição em família, também não o é de interações amistosas com os pares, antes uma vivência de pressões e ameaças. Haverá alguém atento a esses condicionantes?)

O tempo de almoço é diariamente marcado por conflitos protagonizados por algumas crianças do 2º e do 3º ano (não o que observo). São os mesmos meninos que nos recreios têm as suas participações associadas a conflitos e interrupção de jogos e brincadeiras.

A sobremesa é um pequeno bolo com confeitos. Várias crianças da pré-escola o desmancham em camadas. Admiram, apreciam, examinam, conferem, separam a parte que interessa. Provam partes diferentes. A maioria inicia pela parte mais doce, a dos confeitos. Não são interrompidos ou repreendidos nessa experiência, a considerar ser a última etapa da refeição, e o bolo pequenino, ou seja, é possível prever que a iniciativa terá breve duração.

(É importante que possam exercer preferências: comer o bolo pela parte que lhes apetece. Se não dedicarem tempo a experimentar os sabores, a consistência de cada parte, quando e onde o farão?)

Algumas crianças de outras turmas são recorrentes nas transgressões: sobem rapidamente sobre a cadeira e dão um grito, fazem guerra de chutes por baixo da mesa, iniciam a sequência de batidas da música “Another Brick in the Wall”, da banda Pink Floyd, com palmas e batidas na mesa, algo que se alastra em instantes, e é seguido de intervenção das funcionárias. Não há um clima de entendimento mútuo, e sim de provocação constante.

Na mesa da pré-escola permanecem duas meninas e um menino a almoçar. A funcionária responsável pressiona para que acelerem o ritmo. Uma delas encerra, por volta das 12:40, a outra, como de costume, permanece sozinha, até terminar a refeição por volta das 12:55 e, calmamente retira-se. Ora brinca com os talheres, enfia o cabo da faca no espaço entre as mesas, ora leva o garfo a boca, praticamente sem alimento. Não demonstra qualquer intenção de apurar, antes o contrário, em retardar. É orientada a ir para outra mesa, onde almoça a funcionária responsável pelas refeições. Esse encaminhamento é habitual.

(Almoço e recreio, são os dois momentos mais tensos na escola, ambos orientados por auxiliares, e marcados pela ausência de professores.)

Nos diversos momentos livres, no almoço, assim como nas aulas, nota-se um grande interesse das crianças, de diversas turmas, por sequências rítmicas, sem que essa característica seja analisada, em perspetiva propositiva, pelos docentes..

No geral, as crianças da pré-escola e do 1º ano são as últimas a terminarem o almoço, com um grupo de alunos do 3º e do 4º ano. É comum que as menores sejam redistribuídas, de forma a ocuparem, com as do 1º CEB, uma única mesa. O critério é estabelecido pelas funcionárias. Observo que há um menino da pré-escola que está sentado na mesa com os maiores. Silenciou desde que passou para essa mesa. Come lentamente e observa os meninos maiores. Deixou de conversar e de distrair-se, como fazia na mesa com os pares. A mesa vai ficando vazia, resta

apenas ele. Uma funcionária inicia imediatamente a limpeza, o que produz o efeito de apressá-lo. É o único a almoçar e tem grande quantidade de comida no prato. Leva grandes quantidades á boca e logo sai.

No pátio coberto, logo após o almoço:

Há um grupo de oito crianças, entre meninas e meninos, ajoelhadas. Formam uma roda. Está também “D♀9”, aluna de etnia cigana do 3º ano, que embora esteja na roda não é incluída na brincadeira. Um dos bancos da área coberta serve de esconderijo e proteção para “T♂9” e “P2♂7G1”, que acabaram de provocar uma menina em cadeira de rodas, o que se repete frequentemente nos tempos livres. Ela guia a cadeira de forma a investir contra os mesmos, entretanto é impedida de avançar pela estrutura do banco. Protegidos ao fundo do banco, continuam a provoca-la. Alguns meninos do 3º ano brincam de esconde, esconde. Participa também um menino do 1º ano. Surge um conflito entre os mesmos, discutem acirradamente. “P1♂8G1” simula um tapa no rosto de “P1♂9G2”. A brincadeira é encerrada. “P1♂9G2” afasta-se, irritadíssimo. Todos os demais apoiam o oponente. Estão tomados pela raiva, mas não se batem. O menino que se retirou permanece a caminhar solitário. Tenta entrar num jogo das meninas, entretanto algum motivo não permite o avançar da sua participação. Tenta participar em mais uma atividade, entretanto acaba por observar ou mesmo, participar parcialmente. “J♂9”, do 3º ano, a exemplo dos recreios anteriores, permanece só. Tem um livro nas mãos, mas não descuida de observar os colegas. Está sentado no piso. Colegas do grupo que dissolvido pelo conflito vão até ele, e sentam-se sobre ao redor. Falam mal do colega que se afastou, que também os observa a certa distância. Movimentam as mãos, utilizam-nas para demonstrar algo, para algum desafio ou atividade que se estabelece. Mantém proximidade corporal. Liderados por “P1♂8G1”, o menino que protagonizou o conflito com “P1♂9G2”, buscam adesão e fortalecer o grupo (são seis meninos, sendo cinco do 3º ano e um do 1º). Passam o restante do tempo sentados, a conversa ameniza e o tema deixa de ser o conflito.

No pátio há duas bolas em jogo, corridas, jogos de pega-pega e outros.

Noutra zona do pátio surge um conflito entre os meninos das duas turmas de 1º ano. Participam dois meninos do 1º ano que observo, com frequência envolvidos em desavenças e quatro meninos da outra turma. Zangam-se, dizem nomes, gritam para ameaçar, um deles chora, empurram-se e por fim separam-se. O enfrentamento é entre “P5♂7G1” e T♂7”, da mesma turma. Os demais assumem a causa do segundo.

No geral prevalecem interações entre os pares do mesmo gênero. Meninas de etnia cigana, das duas turmas observadas do 1º ciclo são excluídas. (Até que ponto este preconceito não é permitido pelos professores?)

“P1♂9G2” permanece isolado, caminha, dá voltas, passa próximo ao grupo de meninos da turma, que permanece indiferente, e não o acolhe. São visíveis os sinais de estar chateado. Nada diz, mas encara os desafetos.

Dois meninos do 3º ano, do grupo que até então permanecia sentado e calmo logo entra em conflito na disputa pelo boné do líder, “P1♂8G1”. Os demais interferem e acalmam os colegas. O grupo se mantém. Dirigem-se a uma zona periférica, com relva, onde não é possível visualizá-los. Juntam pequenos pedaços de casca de pinheiro, e arremessam uns contra os outros. Cessam quando percebem que estou a observá-los.

Numa extremidade do pátio, a área de menor circulação, duas meninas do 2º ano aproveitam dois tufo de relva para montar uma casa, com um graveto, folhas de árvores, de arbustos e papéis encontrados no chão. Investem na construção. Projetam um pátio em detalhes. Bolas ameaçam a todo instante a construção. Investem nessa criação, até que uma bola e jogadores que correm atrás da mesma desmontam o que construíram. Procuram outro espaço para reconstruir, entretanto todas as áreas próximas são vulneráveis às bolas e ao jogo de futebol. São novamente atropeladas, ainda que tenham ocupado um cantinho de terra batida. Pela terceira vez escolhem outro espaço e voltam a reconstruir a casa. Estão próximas a mim e descrevem o que fazem. Perfuram a terra com um graveto. Querem reforçar a construção para que resista às bolas. Descrevem, espontaneamente, e em detalhes o que fazem. Nota-se que administram e contentam-se nos limites dos materiais, equipamentos e espaços possíveis, entretanto há esforço adaptativo e consciência de que poderia ser diferente. (Em decorrência da hegemonia de gênero, na ocupação dos espaços e definição das atividades, são quotidianamente limitadas nos seus direitos e possibilidades.)

O jogo de futebol é liderado, no momento, por “P1♀7G1”, exceção na participação feminina nos jogos de futebol. Participam mais seis meninos de diferentes turmas. Excetuando-se um colega seu, do 1º ano, com boa aceitação nos diferentes grupos, são todos de turmas mais avançadas. Por se aproximar o final do recreio a bola é recolhida pelo dono, e o jogo encerrado. Trata-se de uma bola oficial de futebol, que arremessada com força pode causar danos às crianças que estejam na sua trajetória.

O grupo de meninos do 3º ano que se encontrava num espaço retirado retorna ao centro da quadra, não foi percebido pelas auxiliares. Já não os acompanha “J♂”. Jogam, com mãos e pés, um pedaço quadrado de casca de pinheiro.

Um menino dessa turma, com alto desempenho escolar, que não participa dos jogos e brincadeiras com os grupos de pares do mesmo gênero, por considerá-los bruscos, mostra-me a armadilha preparada por si, há dias, junto a um pé de morangos, para evitar que a fruta pequenina fosse notada e arrancada, bem como para que uma ave que se aproximasse fosse impedida de chegar, afundando em meio aos materiais colocados em frente da planta – definiu esse mecanismo como

catapulta, algo sem qualquer possibilidade de funcionar, mas que há dias o mobiliza. Outro menino da turma, igualmente pertencente ao grupo de alto desempenho, o tem ajudado nessa tarefa. Ambos não jogam futebol, ou participam de jogos que envolvam disputas corporais intensas, de forma que passam os recreios em busca de atividades que os interessem. Não raro nota-se que estão insatisfeitos, e com habilidades ociosas, pela inexistência de materiais não estruturados – a armadilha foi construída há centímetros do piso cimentado, junto a um corredor, de forma que puderam fazê-la sem pisar na área não pavimentada. Ambos são escuteiros, e relatam experiências na natureza, secundarizadas, ou não valorizadas na rotina escolar.

Há uma amarelinha pintada no piso, solitária uma menina do 1º ano dedica-se a pulá-la.

O recreio termina. Nesse dia não são concedidos minutos a mais para as crianças do pré-escolar, como é habitual. Formam duas filas e assim retornam à aula. Dois meninos disputam o mesmo lugar na fila. Recorrem à força física. A disputa é violenta. Um cai ao chão, levanta-se e corre atrás, tenta entrar novamente no lugar. O conflito recomeça. A assistente olha para trás, e percebe algo. Não sabe o que se passa, e opta por uma repreensão dirigida aos dois. As demais crianças abrem espaço, de forma que seguem os dois, ainda que com provocações relacionadas a definir quem ficará à frente. Caminham, distraem-se e o conflito ameniza.

Observação no recreio da manhã:

Na quadra organiza-se um jogo de futebol com equipas de meninos das turmas do 1º ano, e uma menina – “P3♀7G1”. Ativa, dedica com frequência, algum tempo nos tempos livres a executar e a ensinar passos de capoeira a outras meninas. Em aula é, invariavelmente solidária e cooperativa, conforme registos anteriores. A bola pertence a um dos jogadores. Meninos do 4º ano aproximam-se, e entram no jogo. São cuidadosos, inicialmente, porque será o dono da bola a decidir se podem ou não jogar. Em pouco tempo passam a dominar o jogo. No total são 15 jogadores em campo. Ao fundo da quadra está o grupo de meninas do 3º ano, que a exemplo de tentativas anteriores, busca espaço próximo ao cesto, para jogar basquetebol. A área coincide com a ocupada pelo guarda redes de uma das equipas. O convívio é uma equação difícil, diante das condições da escola, entretanto mantém-se sem grandes conflitos. Na dinâmica de ocupação dos espaços há sempre crianças que ficam, e utilizam o espaço, e outras que cedem, e se retiram, no caso as meninas que após terem reduzida a área de jogo ao inexistente, abandonam a atividade. Esse desfecho repete-se diversas vezes na semana. Para evitar os riscos implicados no uso compartilhado de alguns metros de quadra, em zona de disputas intensas pela bola, procuram - e não encontram - outras áreas de jogo. (Conquistar uma área para jogo é um processo de pressionar, exercer poder pessoal, impor-se, fazer com que os demais abram mão desse espaço... Um estilo afirmativo, potencializado e reforçado na articulação com os pares é indispensável à

participação em jogos coletivos, como o futebol. Assim, há grupos dominantes e grupos que organizam seus recreios a partir das sobras de espaços.

No jogo de futebol sobre uma quadra sem marcações, há um esforço bem sucedido de respeito às regras. Escanteios, laterais e penalidades são cobradas a partir de consensos quanto aos pontos físicos, e sem a necessidade de intervenção externa. Os impasses são resolvidos rapidamente, na medida em que lhes custa perder um instante do tempo de jogo. Há um comportamento aceito e praticado, de valorizar as faltas, para o que chegam a rolar no piso, a simular dor. Há sempre um carácter dramático adicionado às questões técnicas do jogo.

Inesperadamente uma turma de pré-escola atravessa a quadra (na verdade o pátio de recreio, transformado em quadra esportiva). Dirigem-se aos brinquedos do parquinho, o que obriga as crianças maiores a abandonarem essa área. Durante a travessia o jogo de futebol é paralisado. (Estatuto especial para as crianças mais novas, respeitado, especialmente diante da vigilância dos adultos.)

Outras crianças brincam de pega-pega e, com frequência, o espaço utilizado é o mesmo do jogo.

(É baixo o nível de acidentes nessa dinâmica de ocupação do espaço, entretanto são comuns cenas de crianças a chorar, por serem jogadas ao chão, ainda que involuntariamente; pelo impacto causado por bolas que as acertam, por magoarem-se ao cair etc.) Essas situações muito poucas vezes são percebidas na origem, pelas auxiliares. Não raro são as próprias crianças a intervirem e a darem os encaminhamentos necessários.

No futebol uma equipa que sofre golos seguidos, e decide trocar o guarda redes, considerado pelos pares como muito fraco. Rapidamente definem quem ocupará a função. A decisão é liderada por um dos meninos e referendada por um pequeno grupo. Os demais acompanham sem nada dizer. Trata-se de um jogo vigoroso. Não recuam ou demonstram medo.

“P2♂7G1”, que em aula anuncia querer ajudar os colegas nas atividades, mas não o faz de facto, no jogo não se detém à disputa da bola. Quando não gosta de algo recorre à violência física, ainda que dissimule e observe, antes de agir, se sua ação não será notada por outros. Não tem bom domínio de bola, também não tem interesse verdadeiro no jogo em si, mas aproxima-se das disputas de forma a parecer que está a contribuir com a equipa, e a jogar efetivamente. Busca formas para se sobressair. Simula cair numa disputa de bola, da qual não participou diretamente, no que não convence de todo os pares. Reclama de faltas que não ocorreram, provoca/desqualifica jogadores da equipa adversária que supõe serem mais fracos, recorre a agressões físicas contra esses. É seletivo e não se envolve em conflitos com colegas mais fortes. Age de forma cuidadosa para não ser percebido. Há sempre alguém que escolhe para incomodar. Diante de um passe mal calculado de um dos jogadores, que involuntariamente chuta a bola para fora, e ao

tempo em que o jogo já segue, aproxima-se do colega e bate-lhe, humilha-o verbalmente. A vítima é de etnia cigana, e não articulada com os demais meninos dessa etnia, que em atitude submissa e de constrangimento se retira do jogo. As agressões cessam apenas no momento em que sai da quadra. O agressor volta ao jogo, e retoma o papel que desempenhava antes. Sua participação em aula e nos tempos livres não se dá dissociada da representação de papéis, pelo que não protagoniza jogos e brincadeiras numa perspectiva lúdica.

Um canto da quadra passa a ser ocupado por cinco meninos do pré-escolar. De posse de uma bola organizam-se, rapidamente, para jogar futebol em área reduzida. Observam para não invadirem o jogo do grupo dominante que, entretanto, os atropela quando as disputas se concentram no mesmo espaço. Ainda que precisem alterar o ritmo de jogo, não o abandonam.

Três meninos de anos mais avançados chegam, vindos do outro pátio, observam por instantes e propõem entrarem nesse jogo. Não aguardam a concordância, e o fazem, a partir daí expandem o espaço utilizado e, naturalmente, a quadra é dividida de forma equitativa para os dois jogos. O trio é violento, impositivo, com práticas coercitivas quotidianas sobre crianças mais novas e frágeis. Antes da ação conferem se não há alguma funcionária a espreitar. Entram a partir de um pedido que não espera resposta. Aos poucos se apropriam da bola, participam de jogadas, até que se torna impossível retirar-lhes. Ainda que os meninos da pré-escola, que já jogavam, se tornem apenas coadjuvantes, que correm atrás da bola sem a possibilidade de tocá-la, não encaminham reclamações às auxiliares. Alguns, desanimados, retiram-se, e posteriormente retornam. (O domínio pela força, ou por outros recursos de exercício assimétrico de poder é bastante comum na cultura de pares, e na cultura escolar. Naturalizado pode constituir uma referência socializadora às crianças mais novas.)

Por momentos jogadores dos dois jogos protagonizam disputas de bola na mesma área física, sem que isso resulte em desentendimentos. No jogo que era das crianças da pré-escola, agora dominado por meninos do 4º ano, ocorre uma falta. Definem rapidamente a formação de uma barreira, cobram a falta, e o jogo segue. As decisões são rápidas, especialmente porque o líder não é questionado pelos pares.

(Mesmo quando não há golos, há por vezes comemorações intensas, a exemplo da cobrança de uma penalidade, entretanto defendida. A equipa que arremessa comemora como se houvesse marcado. Há um elemento ficcional, presente no jogo das crianças de diferentes idades.)

Em ambos os jogos há jogadores com pequeno envolvimento, dentre esses há os que desejam fazê-lo - acompanham de perto cada jogada -, todavia não ousam entrar na disputa, e aqueles cuja intenção é preservar-se - acompanham a distância -, contentando-se com eventuais toques na bola, quando essa lhes é lançada.

Um menino do 3º ou do 4º ano movimenta-se na área de jogo, mantém-se em zona fronteira entre o dentro e o fora. Nota-se o interesse no jogo, e provável desejo de participar, também a atenção no tratamento dispensado aos pares mais novos. Acompanha de perto o jogo que era dos meninos da pré-escola, e o esforço dos mesmos para retomar à participação. Corre para pegar as bolas que escapam para fora, e as devolve, posiciona-se em campo, a espera de passes, entretanto o grupo não o reconhece como um dos jogadores. Nota-se intenso desejo em participar, mantém o respeito, não pressiona, não força, apenas mostra-se solícito e evidencia disposição ao jogo. Sua condição é paradoxal: acompanha de dentro do espaço de jogo, mantém a atenção e corre como se estivesse no jogo, aproxima-se com interesse de cada jogada, mas não está, porque a oportunidade não lhe é garantida. Poderia reivindicá-la dentro dos padrões praticados quotidianamente, mas não o faz. Respeita quando a bola passa perto e deixa que os meninos menores a disputem. É suave, delicado, persiste, respeita as decisões, os espaços... Situa-se como um corpo estranho no contexto, devido a sua conduta empática. Consegue um passe, estabelece parceria com o guarda redes, protegendo-o. O trio faz uma concessão e aguarda que finalize a jogada sem, entretanto, inseri-lo no jogo.

Os jogadores da pré-escola vão cansando-se e percebem que o trio monopolizará até o final do tempo de jogo, sem incluí-los. Passam a pedir a bola de volta. São ignorados. O trio já não demonstra preocupação quanto às auxiliares, e dedica-se a provocar os menores. Evidencia que vai facilitar o acesso à bola, e os fazem de bobos. Esse parece ser o objetivo, mais que jogar. O menino maior, que acompanhava o jogo numa semi participação, tenta, com os menores retomar a bola. Percebe o jogo duro, é ameaçado pelo trio e desiste. Sai, comenta que precisam encontrar uma funcionária para comunicar o que se passa. Entretanto os meninos da pré-escola estão inteiramente dedicados a recuperar a bola. Estão frustrados e cansados, persistem como se acreditassem na possibilidade de retomar o jogo aos moldes em que jogavam. O menino maior hesita, procura conversar com o trio para que deixe os menores jogarem. Argumenta, mantém-se calmo, mas é ignorado. O estilo sereno e educado não faz efeito no contexto. O estilo violento, dominador, invasivo do trio prevalece. O menino desiste.

(Há um microssistema: os meninos do pré-escolar não reconhecem a proteção, negam-na, entretanto não conseguem, por si, interromper a invasão, pelo que submetem-se. Reconhecem a linguagem da força – o domínio, a imposição, a violência como linguagem. No contexto o menino educado e dialógico torna-se um peixe fora d'água. A dinâmica do ambiente é favorável a que adote outro estilo relacional. Mostra-lhe que fracassa ao adotar comportamentos respeitosos e dialógicos. Torna-se uma criança solitária, sem espaço de pertença na cultura de pares. A realidade da escola não é favorável a crianças respeitosas ou dialógicas.)

O trio se farta de jogar e, só se retira ao perceber a aproximação de uma auxiliar (alertada pelo menino que se afastou), ainda assim leva a bola consigo. É seguido pelos pequenos. A bola é devolvida quando decide fazê-lo, através de um chute

para o outro lado da quadra. Ao ver o jogo retomado, o menino que chamou a funcionária mostra-se satisfeito, percebe que não terá vez no jogo, e contenta-se em caminhar próximo a quadra. Não conta com um grupo no qual se sinta a vontade. Caminha, observa... Nem todos os jogadores participam, efetivamente, das disputas. Há uma concentração dos passes. Alguns correm sem ter a oportunidade de tocar na bola, e mesmo quando essa vem em sua direção colegas, da mesma equipa, apressam-se em ser eles a encaminhá-la. Nesse sentido o jogo tem um componente de espera, de que venha a ocorrer de fato, para parte do grupo.

“P1♂6G1” cansa-se dessa secundariedade. Abandona o jogo e aproxima-se de um grupo de meninas que, numa lateral da quadra, continua a esperar uma oportunidade para jogar basquete. A cada vez que os jogadores de futebol concentram-se no extremo oposto, elas correm para tentar arremessos ao cesto. A imprevisibilidade do jogo de futebol não permite que avancem, pois a bola tanto está lá como cá. “P1♂6G1” entra no espaço do jogo das meninas, e movimenta-se a espera de que lhe passem a bola. Esforça-se e surpreende. Apropria-se da bola, tenta quicá-la e arremessa-la ao cesto. Não joga com o grupo, mas age como se estivesse só. As meninas não reclamam, entretanto retomam a bola.

O futebol está paralisado devido a um impasse. O grupo de meninas aproveita para se organizar e ocupar o espaço junto ao cesto. A intensidade do conflito atrai a sua atenção e cessam os arremessos. Nesse intervalo, colegas de “P1♂6G1” aproximam-se por tê-lo visto de posse da bola, também porque decidem abandonar a área de conflito. As meninas mostram-se receosas por estarem próximas ao confronto, onde já se observam empurrões e pontapés – onze meninos participavam do jogo. “P1♂6G1” pega a bola, no que conta com o consentimento das meninas e, mesmo no espaço onde há risco de que seja envolvido nos enfrentamentos, passa a fazer arremessos ao cesto, no que é acompanhado por dois colegas que se aproximaram com a intenção de fazer arremessos. A dinâmica se organiza naturalmente: um arremessa e o que fica com a posse da bola, quando essa cai, é o próximo a arremessar. A assistente da pré-escola vai buscá-los, e determina que retornem à área do parquinho. O conflito é resolvido. Um dos lados cede. O jogo recomeça intenso. As meninas voltam aos passes e arremessos, entretanto são seguidamente atropeladas pelos jogadores de futebol, que não as poupam. Decidem por retirar-se. Não há intenção dos pares que jogam futebol em preservá-las, ou em evitar a área próxima ao cesto.

No futebol, um dos guarda redes nega golos, tenta burlar três 3 golos sofridos consecutivamente. Afirmo que a bola não entrou, foi somente até a risca. É um dos meninos que anteriormente havia se apropriado da bola dos pequenos. Provoca conflitos em todos os recreios. Sua atitude cria impasses no jogo. Os jogadores dividem-se no grupo de apoiantes e dos que o contestam. A partir do momento em que assume como guarda redes o jogo passa a ser interrompido a todo instante. Alguns reclamam. Como a bola é de um menino que lhe obedece, diz a esse que não permita que continuem a jogar os que estavam contra si. Esses saem. Os que

permanecem não reclamam mais, mesmo quando as trapaças são evidentes. (Trata-se de um menino com funcionamento social repetido em todos os recreios. Imprime um caráter violento e promove a cisão entre os pares. Utiliza colegas para fazer valer seu pensamento e não hesita em bater, em meninas e em meninos. Há prazer em provocar conflitos, nos quais sempre agride fisicamente, impede de brincar, xinga, provoca, desqualifica, isola... Numa das vezes em que mentiu sobre a bola ter entrado, a equipa aderiu a versão, e pressionou os adversários para fazê-la valer. Vários colegas observaram que foi golo, mas contrariaram o que viram, lançando-se a tarefa de fazer valer a ideia do adversário. Nesse ambiente interacional triunfa e obtém vantagens aquele que pressiona, invade, não demonstra temor e não hesita.

(Trapacear, forçar uma realidade a partir das escolhas do líder, distorcer para fazer valer desejos individuais alheios ao espírito lúdico do jogo são rotinas, não percebidas pelos adultos. Desde cedo há os que se impõem pela força, modelo permitido e reforçado pela escola. A ética de respeito no compartilhamento do espaço de jogo parece estar mais relacionada ao “poder” dos demais, do que ao princípio do direito de todos ao uso. Há também o interesse em preservar o próprio jogo, o que permite flexibilizar princípios, normas...)

(As 11:30 uma turma do 2º ano ocupa a área coberta, de piso emborrachado, para uma aula de Educação Física, ministrada pela professora titular – terá duração de aproximadamente 30 minutos. Embora a turma não seja considerada para este estudo, observo que a professora está com um calçado de salto bastante alto. Interrogo-me sobre o conceito de corporeidade, sobre os objetivos em relação à linguagem corporal, ao desenvolvimento psicomotor e aos demais aspetos relacionados a essa dimensão, numa escola de turno integral, em que centenas de crianças passam dias, semanas, meses e anos da sua vida. Essa reflexão também decorre do facto da docente do 1º ano ter substituído as aulas de Atividades Físicas por Ciências Experimentais.)

Observação de recreio pela manhã:

Concentro-me a observar as crianças em jogos e brincadeiras na área coberta, de piso emborrachado. Há mais meninas que meninos. Algumas, sentadas ao fundo e num dos cantos, jogam tazzos. Num dos bancos de metal está um grupo misto, de cinco crianças, atentas ao ecrã de um Magalhães, levado por um menino de ano não considerado para o estudo. Noutro banco estão dois meninos, privados do recreio por comportamento considerado inadequado, entretanto ensaiam saídas. Nessas tentativas conseguem, por vezes, interagir com outras crianças, ou são repreendidos pelas auxiliares. Desenvolvem estratégias para provocar outros colegas, de forma a atraí-los ao local onde são obrigados a passar o recreio. Junto à parede ao fundo cinco meninas tentam alguns movimentos acrobáticos e passos de capoeira - três delas são do 1º ano, e habitualmente aí se dedicam a atividades semelhantes. Exercitam habilidades corporais, discutem sobre como deve ser o pino, e dizem para observá-las. Nas demonstrações detalham as etapas, relatam quem ensinou a

quem, no grupo. São didáticas nas descrições dos movimentos – apresentados passo a passo. Alguns meninos do 1º ano não incluídos em outros jogos aproximam-se e observam-nas. Logo afastam-se. Criam outras situações que as levam a rolar no piso, e a outros desafios corporais, num simulacro de uma roda de capoeira. Uma das participantes decide ir juntar-se a outro grupo de meninas, é seguida por uma das meninas, e posteriormente o trio se desfaz. Uma das meninas fica por ali, a observar os pares, as demais procuram integrar-se nas atividades que decorrem.

O grupo de meninas que joga tazzos decide dividir as cartas, e separar-se. Rapidamente formam dois grupos e continuam a jogar. Durante todo o tempo contam com observadores, meninos e meninas que tentam entrar no jogo, e ao não conseguirem afastam-se. Alguns grupos conservam um núcleo estável nas brincadeiras, entretanto em grande parte há flexibilidade para entradas e saídas de participantes.

Repentinamente uma “P3♀7G1” entra correndo no espaço. É perseguida por um menino do outro 1º ano, ao alcança-la, bate-lhe, com socos e pontapés. Ela revida e foge novamente. “T♂7” junta-se ao que a persegue. Ela busca proteção atrás de um banco, quase encostado a parede. Os meninos trancam as saídas. “P2♂7G1” vem ajudá-los. Pegam-na, cada um segura num dos braços para que o primeiro perseguidor possa bater-lhe. Depois de receber vários tapas, sempre a tentar fugir. Consegue desvencilhar-se e corre em direção a uma auxiliar, os meninos a perseguem, alcançam-na e é levada a força para outro ponto da área, que julgam estar menos perceptível ao olhar adulto. Foge novamente, diante disso os meninos tomam a iniciativa de se queixarem a auxiliar, dizem que a colega os incomoda... A auxiliar não lhes dá grande atenção, afastam-se, e voltam a perseguir a colega. Ao alcançarem-na voltam a agredi-la fisicamente. Não demonstram intenção de moderar a força. Uma menina da turma observa e intervém, para ajuda-la. Entra na luta como se estivesse a brincar. O efeito é positivo. A luta a sério transforma-se em luta a brincar. As expressões de raiva são substituídas por sorrisos. “P3♀7G1” parece estar a gostar, mantém uma participação intensa, quando poderia afastar-se. Outra menina entra na brincadeira. Agora são três meninas contra “T♂7” - “P3♀7G1” convoca, diariamente, os colegas para atividades corporais intensas, de risco, porque não avalia as condições do enfrentamento. Chuta violentamente, emprega toda a sua força, parece não temer magoar-se ou magoar os oponentes (embora essa não pareça ser a sua intenção), enquanto as duas colegas evidenciam cuidado para não causar dano, também para não serem magoadas. Nota-se que preservam limites, e não desejam interações que não as de carácter lúdico. As participações diferenciam-se quanto a noção de risco e de auto cuidado. Em determinado momento o trio senta-se sobre o colega, que está deitado no piso. Embora violenta, nesse momento a atividade não tem o carácter de luta a sério, tem componentes lúdicos e violentos, e cada um dos protagonistas exerce maior ou menor controle interno sobre o que libera. No caso de “P3♀G1”, com participação central nessa cena, é nítido que não exerce controle sobre si, e não avalia intenções e alcance da

ação de terceiros. Assim como é intensa nos gestos, tolera manifestações dos meninos que não seriam suportadas por outras crianças. Rola em disputas, fica presa sob o peso de outros meninos, é arrastada, tem braços e pernas apertados... Uma atividade suave ou mais controlada não lhe interessa. Ignora piso molhado, lama, riscos. Move-lhe a luta corporal, com quaisquer crianças que queiram enfrentá-la, conduta diária e até então incontrolável, que a coloca como potencial alvo de agressões.

Irrompe um conflito violento, com luta corporal entre meninos de turmas que não sei precisar. Entre os protagonistas identifico os dois meninos que se encontravam de castigo no banco, onde deveriam permanecer, por ordem das auxiliares, até o final do recreio. Dão chutes e socos, agarram-se pelo pescoço, enfim batem-se para valer, até que meninos intervêm, no sentido de separá-los. A rixa cessa no momento em que aquele que está a apanhar desiste do confronto. Está machucado, não consegue disfarçar o choro. Dirige-se à funcionária que está no pátio. Inicialmente não faz queixa, permanece a chorar, a espera de uma atitude.

(Observei em diferentes ocasiões, que um dos fatores que, efetivamente, faz cessar uma briga é agressor - o que leva a melhor no confronto - decidir que já bateu o suficiente. Outro fator determinante é a vítima abandonar a contenda. Essas situações são mais comuns que a dos conflitos interrompidos pela ação de algum adulto.

No parquinho duas meninas da pré-escola aproveitam o assento no cavalo sobre molas, como base para dois pôneis e um carrinho de plástico, manipulados de acordo com um enredo que estão a criar conjuntamente – são detalhistas com cada personagem, e variam a voz, entonação, etc. Conjugam ficção e realidade na história. A bola vinda da quadra de futebol passa por elas, por vezes acerta-as, mas não evidenciam que isso as incomode.

Observação no tempo livre após o almoço:

Há poucas crianças no pátio sob o sol forte. Uma menina do 1º ano está num baloiço. Uma colega que aguarda a vez reclama que passou do tempo de sair, diz que é a sua vez. A menina diz que logo vais sair, que vai ficar só mais um pouquinho... Anda em pé, faz movimentos ousados. Diz: “*Eu entrei agora, deixa-me fazer isto...*” Comenta que gosta de andar alto. Estavam três crianças na fila, agora já são várias. A próxima da fila mostra-se incomodada, resmunga, entretanto mantém-se no lugar. Cede o lugar para “T♂7”, vindo dos últimos lugares, e que se lança para segurar o baloiço. Quer retirar a brincante a força. Essa desce, entretanto não permite que seja ele a utilizá-lo, insiste que seja observada a ordem de chegada. Já estão muitos na fila – todos do 1º ano considerado para o estudo. É a vez de “J♀7”, que entretanto é agarrada pela camisola por “P2♂7G1” e afastada da fila. “J♀7” sorri, imagina ser uma brincadeira. Tenta voltar. É violentamente levada para longe do espaço, e só então percebe que o colega não está a brincar. Insiste,

volta para a fila e recebe tapas do menino, que a avisa de que não poderá andar porque ele não deixará.

Há dois baloiços, e o outro está imobilizado por um dos meninos, de ano mais avançado, que seguidamente provoca conflitos nos recreios. Cercado por crianças desejosas de andar esse decide a quem permitirá a vez. (Não faz questão de ser ele a andar, mas de exercer o controle sobre o brinquedo, e a partir desse sobre os pares. Estende ao máximo essa experiência de poder sobre o grupo de crianças desejosas por baloiçar.)

“T♂7” tenta novamente furar a fila. Nesse momento a auxiliar que está próxima percebe, e não permite. (A conduta impositiva é habitual na participação desse menino.) Cede, ainda que não concorde com as determinações. Volta à fila, e decide afastar um dos colegas. Pressiona-o, ameaça-o, até que esse ceda e vá para o último lugar da fila, ainda que tenha um porte físico que possa sugerir maior força. (Muitos conflitos não são percebidos pelos adultos e são administrados pelas próprias crianças. Por vezes batem-se verdadeiramente, e os enfrentamentos cessam por ação dos próprios participantes.) Agora é o menino que segurava um dos baloiços a provocar “J♀7”: “*J não tem cérebro, J não tem cérebro...*” Chama-lhe nomes, como “*doida, louca...*”. (“J♀7” enfrentou graves situações de saúde na 1ª infância, e é alvo constante de chacotas e provocações de colegas.)

Aumenta o número de crianças na área aberta. Os jogos de futebol ocorrem com equipas mobilizadas em torno de três bolas e um pequeno pedaço de casca de pinheiro, que cumpre a função de bola para os meninos do 1º ano. O espaço não comporta quatro jogos simultâneos, e a confusão é grande.

Sob o escorrega está um grupo misto, quanto às idades e géneros. O lugar é uma espécie de ponto de encontro, disputado pelas crianças. O grupo tem alguns tazzos e pequenos bonecos. Não há um jogo estruturado, nota-se uma conversa envolvente, da qual todos participam – discordam, comentam, combinam...

Observação pela manhã, após o corta-mato, e no horário de almoço:

Manhã nublada. Concluído o corta mato, todas as turmas são organizadas sobre um relvado, para a entrega de medalhas. Essa área, entre a frente e a lateral do prédio escolar, é geralmente utilizada pelas crianças no final das atividades escolares, enquanto aguardam que os responsáveis os venham buscar.

Enquanto isso, num dos pátios, em torno de treze meninos e duas meninas das turmas da pré-escola - alguns meninos são do 2º ano. Desse conjunto apenas alguns tocam efetivamente na pequena bola, os demais estão em quadra, pedem passes, acompanham de perto as disputas, mas raramente delas participam. Ainda assim ninguém sai. O jogo só é interrompido porque são chamados pela educadora. Dirigem-se ao lugar da premiação. Na outra quadra, em torno de vinte crianças do 1º e 2º ano jogam futebol. Apenas uma menina participa. Os mais habilidosos com a

bola gozam de maior status, e recebem boa parte dos passes. Há como que uma obrigação dos demais em aceitar esses encaminhamentos, e as decisões de jogo. Logo são também chamados para o momento de entrega das medalhas.

São organizados em fileiras e por turmas. Estão presentes todos os alunos da escola, professores e equipas de auxiliares/funcionárias.

Já é do conhecimento público quem são os vencedores. Todos cooperam e permanecem a espera da entrega de medalhas. Em alguns casos as turmas vibram quando um dos seus recebe a medalha. A premiação inicia pelos três primeiros colocados da turma de crianças com idades entre os três e os quatro anos. O trio mostra-se contente. Logo após alguns alunos vem contar-me a classificação obtida. Alguns estão tristes por terem ficado nas últimas colocações, entretanto conseguem associar um componente lúdico ao fato, brincam que também mereceriam uma medalha.

Encerrada a atividade seguem para o refeitório, é hora do almoço. Acompanho-os, e sento-me com as crianças da pré-escola, também por ali estar a única cadeira vaga, de onde posso observar a sala toda, ainda que a grande distância das demais mesas.

As crianças não precisam de orientações, a rotina está interiorizada. Neste dia comem com mais vontade, talvez por terem participado do corta mato. O cardápio: sopa, arroz com atum, um pouquinho de repolho ralado, uma maçã verde de sobremesa e água.

Nas demais mesas eclodem conflitos: percebo duas crianças que choram, após conflitos com colegas. É grande a gritaria. Impressiona... A algazarra é ensurdecadora, auxiliares gritam, mais e mais alto na tentativa de serem ouvidas, ameaçam, e intervêm em casos pontuais, enquanto servem os pratos.

Durante o almoço as crianças da pré-escola conversam, inventam histórias, movimentam os braços para representar as cenas referidas, acenam umas para as outras – toda a comunicação é feita com o suporte de movimentos corporais.

Nas diversas mesas algumas crianças comem silenciosamente, e assim permanecem por todo o almoço, com expressões de desconforto, estranhamento diante da gritaria, especialmente meninas colocadas em meio ao grupo mais barulhento – na tentativa de controlar o barulho as auxiliares determinam que crianças mais quietas ocupem lugares entre os meninos que habitualmente conversam, gritam e provocam-se. (O almoço dessas crianças colocadas em meio as mais agitadas é uma experiência de desagrado e mal estar, desconsiderado por quem toma essas decisões.)

Na mesa das turmas de pré-escola “P1♂6G1”, habitualmente o primeiro a sair, concentra-se no almoço e mostra-se apressado. Não conversa enquanto come, e ao sair dirige-se rapidamente ao pátio.

Um grupo com oito crianças de etnia cigana, e pertencentes a diferentes turmas, chega ao refeitório. Estão agitadas, produzem sequências rítmicas com palmas e alguns gritos. Servidos as reproduzem com batidas de talheres nos pratos. Algumas crianças aderem, e passam a reproduzir as mesmas sequências sonoras. As auxiliares intervêm, todos gritam, o grupo recém chegado ameniza, entretanto logo que a auxiliar se afasta retoma os gritos, produz batidas esporádicas, que evitam a identificação da autoria - trata-se de uma situação rotineira.

Para boa parte das crianças o horário de almoço é uma oportunidade de interação, e nessa perspectiva conversam ao longo da refeição. Essa condição não é tolerada pelas auxiliares, que repreendem as crianças que estejam a conversar.

Junto a alguns meninos, com imenso histórico de provocação e agressão aos pares, está uma menina a ser alvo de maus tratos: retiram-lhe os talheres, ameaçam-lhe retirar ou colocar algo em seu prato... A menina chora, e nenhuma das auxiliares percebe. A situação fica por conta das próprias crianças. Os agressores dedicam-se a girar uma maçã sobre o tabuleiro, provocam-se, e a outras crianças. Irritada uma das auxiliares os ameaça de castigos, diz que chamará os encarregados de educação, grita, e nada parece ter efeito. Recorre a contenção física com um dos meninos. Por instantes ele e o grupo mostram-se impactados, e reduzem as provocações aos pares próximos. Na continuidade de condutas desagregadoras apresentadas nos tempos livres, algumas crianças fazem do refeitório palco de transgressões. Não demonstram ter pressa, são invasivas com colegas próximos... As intervenções são tópicas: ameaças e castigos, apesar das evidências de que essas medidas não atendem ao propósito de alterar comportamentos.

“J9” é um menino, de turma não identificada, que nos recreios evidencia permanente disposição para ajudar os pares mais novos - ambos com histórico de recreios solitários -, almoçam silenciosamente, e assim permanecem do início ao fim da refeição. Essa condição foi detetada em almoços anteriores.

Um grupo de crianças do pré-escolar que já concluiu o almoço é autorizado a ir para o pátio (em torno de quinze). Ainda almoçam três crianças, as mesmas que em observações anteriores constatei serem as últimas.

Enquanto o refeitório esteve cheio a maçã foi usada por diversas crianças como instrumento para bater na mesa, em sequências rítmicas. Também os talheres foram utilizados para esse propósito. Essas batidas são parte dos confrontos diários entre criança e auxiliares, no momento de almoço. (O refeitório lembra um campo de batalha, onde de antemão já se sabe que se entrará em zona de desgaste.)

Na mesa da pré-escola só estão duas crianças, uma menina e “P5”, cada qual a comer, lentamente, a sua maçã. Estão silenciosas, absortas em pensamentos, de vez em quando olham uma para a outra e sorriem. Quando a menina levanta para sair, “P5” também o faz, ainda que a maçã esteja pela metade. A auxiliar observa que comeu um pedaço muito pequeno da fruta e o faz voltar para que termine de

comer a fruta. Volta resignado, e pacientemente come a fruta. Para saírem é preciso ter comido toda, ou quase toda, a sobremesa e arrumar a cadeira.

Da outra turma observo três crianças, já não mais na mesa habitual, mas numa mesa muito próxima a auxiliar que coordena as refeições (Figura máxima no refeitório, além de coordenar as equipas, tem uma participação direta com as crianças da pré-escola: serve os pratos, repreende-as quando distraem-se, e intervém quando apresentam dificuldades para partir alimentos, ou mostram-se lentas. Nesses casos enche o talher com alimentos e o leva à boca da criança, vezes repetidas, forçando-a a comer, no ritmo que considera adequado.) Percebo que uma das três crianças é a menina da turma que observo, aquela que habitualmente termina por último – não a vi sendo transferida de mesa. Mantém o padrão de demorar-se a levar o talher à boca, e o faz com uma porção mínima de alimento.

Também permanecem no refeitório, por livre decisão, alguns meninos chegados há bom tempo, e não indicam pressa para sair. Durante o almoço provocaram colegas, produziram algazarra... Um deles consulta uma auxiliar sobre ser servido mais uma vez, insiste diante da hesitação da mesma, leva o prato até o balcão e é então servido. Os demais brincam com a maçã, e terminam por comê-la. Ensaiam uma negociação. Um deles morde a maçã e ensaia dá-la a um dos pares. Dá mais duas mordidas e então a entrega. Concluídas as refeições permanecem no espaço, conversam alto, e uma das auxiliares os manda para o pátio.

Dou por encerrada a observação no refeitório e dirijo-me ao pátio.

Observação de recreio no turno da tarde:

Na quadra, uma bola nova de plástico é objeto de interesse. Crianças de turmas não consideradas para o estudo organizam um círculo para jogar. São cuidadosas com o brinquedo, controlam os arremessos, evitam deixá-lo cair no espaço de relva e lama, ou mesmo, que corra solta pelo pátio. “P2♂G1” está próximo, observa a atividade, e quando a bola escapa para fora do círculo, na sequência de um passe errado. Meninas e meninos que jogam correm atrás da mesma, também pares que apreciam o jogo, ou que estão por perto. Querem ajudar a recuperar a bola, e a evitar que seja apropriada por “P2♂G1”, e por outros meninos que espreitam. Uma menina alcança a bola e a segura, o grupo comemora, mostra-se aliviado, entretanto “P2♂G1” intervém fisicamente e se apropria da bola. Diz que será ele a devolvê-la. Simula entregar a bola a uma e a outra menina. São todas menores que ele. Faz ameaças, impõe condições, demora-se na posse, exige que se afastem, coloca a bola no chão, prepara-se para chutá-la em direção à área na qual decorria o jogo – um ato encenado, porque a intenção não é a de devolver a bola de imediato. Valoriza a ação, simula desistir, chama um menino e diz que entregará a ele, que acredita e se aproxima. “P2♂G1” segura a bola novamente, e por fim a devolve, arremessando-a. Crianças maiores, que permaneceram a espera já reclamavam pela demora, e se aproximavam para resolver a situação. “P2♂G1” ousa e posiciona-se na roda para

jogar, a zoar dos demais, que tentaram restituir à bola. (Suas ações de abuso de poder são sempre dirigidas a crianças menores, ou que avalia como mais frágeis.)

Um grupo de crianças de etnia cigana, estável nessa composição, escolheu um banco do pátio, como ponto de encontro. São líderes do grupo dois rapazes do 4º ano. Conversam animadamente, algumas duplas ensaiam jogos de fugir e pegar, há pequenas cantorias e alguns passos de dança.

A menina ucraniana, de turma não considerada para o estudo, chegada há pouco na escola caminha solitária. Aproxima-se de um grupo de meninas da sua turma, é ignorada. Permanece, sorri para as colegas. Uma delas dirige-lhe uma palavra com desdém, cochicham, riem-se, dizem alguma coisa e afastam-se. É visível seu desapontamento. Continua a andar, persiste na tentativa de integrar-se, todavia os grupos não são recetivos, e não há mediação dos adultos, voltada a sua inclusão. (Sinto-me incomodada por essa situação, repetida em diversos recreios, também consolidada na sala da biblioteca quando observo a forma grosseira e dura de tratamento destinado a si, por uma professora.) Converso com uma das auxiliares que acompanha o recreio para saber como percebe a situação da menina. Não manifesto minha percepção, entretanto apresento questões para tentar compreender melhor o que se passa. Relata que a menina é uma aluna esforçada, que aprende por conta o português. Da criança nada diz. (Permanece invisível.)

Na parte coberta há dois grupos de crianças em torno de dois aparelhos Magalhães, outras dedicam-se a fazer pinos junto a uma das paredes – também um grupo estável, na composição e nas atividades; outras sentadas no piso, jogam com tazzos. Um grupo com oito crianças do 1º, 2º e 3º ano forma um círculo, estão sentadas e passam-se uma pequena bola, por meio de arremessos manuais - são crianças calmas, que nunca observei envolvidas em conflitos. No espaço é proibido o uso de bolas. Entretanto, como estão sentados, os passes são rasteiros e a bola é pequenina a funcionária permite que o jogo siga.

“P2♂G1” aproxima-se e força a entrada. Senta-se na roda, tenta pegar a bola, atrapalha o jogo. Não ligam. Retira-se e vai provocar as meninas da sua turma, especialmente “J♀7” a quem maltrata frequentemente.

Neste recreio sou acompanhada por dois alunos do 3º ano, que conversam comigo, relatando preferências e detalhes da rotina familiar e escolar. Pertencem ambos ao grupo de alto desempenho, não participam de jogos de futebol, nem de outras atividades mais vigorosas. Gostam de atividades desportivas, todavia não reconhecem oportunidades para praticá-las na escola, durante os tempos livres. Consideram que o ambiente é violento e de riscos. Ressentem-se com meninos que passam o recreio a ameaçar os pares, temem serem alvos dos mesmos, e evitam as áreas com grande concentração de crianças. Ambos têm grande potencial criativo, e habitualmente dedicam-se a descobertas nos exíguos espaços de natureza a que tem acesso. Parecem deslocados, nesse e nos demais recreios. Por vezes organizam-se para iniciar os arremessos ao cesto, com o grupo de meninas com

interesse no basquete, atividade que falha sempre, por ser o espaço ocupado pelos pares que jogam futebol. Respeitadores das normativas resistem a pisar na relva, de forma que suas incursões com elementos do meio ambiente são ainda mais reduzidas.

O recreio está no final. As crianças já saíram do pátio, e aguardam logo a entrada da sala polivalente, onde habitualmente esperam pelos professores. Grande parte das crianças está sentada, encostada na parede, na parte interna da sala, mas próxima a porta. “G♀7”, do 1º ano, permanece em pé, próxima a porta e junto às funcionárias, todos os demais da sua turma estão sentados, lado a lado, recostados na parede. A menina, de etnia cigana, olha com insistência pela porta para ver se avista a professora. Esta desconfortável, impaciente. A cada instante vai até a porta. Ensaia passar pela barreira de auxiliares, para o corredor que leva às salas, e consegue-o após persistentes tentativas. (tenho a impressão de que está tomada por ansiedade, quase em situação de pânico). Permanece no corredor, muito próxima da entrada da sala onde está a sua turma. Mostra-se simpática com uma auxiliar, acompanha atentamente a conversa que essa estabelece com outra colega, sobre o recreio que se encerra. (Avaliou atentamente com qual auxiliar teria mais chances de não ser recambiada à sala, avançou centímetro a centímetro, desenvolveu estratégias de aproximação, com perguntas, sorrisos, uma proximidade calculada, e que revelava o seu desespero e impossibilidade de permanecer na sala, com os pares.) Não faz menção de voltar para a sala polivalente. (É tímida, no recreio busca a companhia de “D♀9”, do 3º ano e da mesma etnia, também de outras meninas da mesma etnia. Essas integram o grupo maior, e não a acolhem, de forma que permanece próxima, mas sem pertença reconhecida.) Uma funcionária conhecida pelo rigor na observância das normas se aproxima e a conduz para dentro da sala. A menina fica junto a porta, notadamente desconfortável. No contexto não consigo identificar a causa do seu temor. O ambiente é barulhento pela quantidade de crianças. Embora as orientações das funcionárias sejam para que permaneçam sentados, é grande a movimentação, com algumas situações de pega-pega, lutas a brincar, provocações... Surge um conflito entre os alunos do 1º ano – “J V♂7” e outro, cuja identificação fiquei em dúvida, ao retomar os registros. Essa dupla passa a lutar a sério. As crianças próximas logo percebem que não se trata de brincadeira e afastam-se. Chateados um com o outro e para não permanecerem sentados, lado a lado, levantam-se e permanecem em pé, separados. A professora demora-se e uma das turmas já inicia a aula de Educação Física no espaço. As auxiliares decidem que a turma do 1º ano deve passar para o corredor. As crianças sentam-se no piso, junto às paredes dos dois lados, observadas por duas auxiliares. Os dois que brigaram permanecem separados. Um em cada extremo, entretanto ainda descontrolados pela ira, provocam-se, arremessam-se bolas de papel um no outro – feitas com folhas que estavam sobre uma mesa no hall.

A professora chega, e seguem com ela para a sala, mais ou menos em fileira.

Observação do tempo livre após o almoço:

Enquanto parte dos alunos almoça, outra parte permanece no pátio, a espera de lugar no refeitório. Da chuva da manhã restam pingos finos e esparsos, que não impedem as atividades ao ar livre, agora liberadas pelas auxiliares.

Meninos do 3º ano fazem do escorrega pista para beyblades. Estão no pátio poucas crianças, do 3º e do 4º ano. Surgem conflitos na disputa pelos baloiços. Alguém vai chamar uma auxiliar. Duas meninas enfrentam-se enquanto baloiçam-se, com tentativas mútuas de agressão – tentam empurrar, bater, agarrar... Uma terceira menina, que se encontrava na fila de espera, prende um dos baloiços para impedir que a oponente da sua amiga continue a baloiçar-se. Colegas da criança impedida intervêm a seu favor, e os dois grupos entram em confronto. A menina que estava no baloiço retido é insultada e se afasta a chorar, foge em disparada ao ser perseguida por três meninas, dispostas a agredi-la fisicamente. Foge em disparada. Meninas e meninos desse grupo dominam agora os dois baloiços, e organizam-se para utilizá-los, percebem, entretanto, que acompanho os fatos. Hesitam, gritam para voltar o trio em perseguição à menina expulsa do brinquedo, e decidem chamá-la para que possa andar novamente no baloiço. Ela está longe e não acredita nas boas intenções, ou não entende o que lhe é proposto. Um menino que acompanha a situação aproveita para ocupar um dos baloiços. Outro o empurra, quer que saia, o primeiro resiste, e o impasse é solucionado com a decisão de utilizarem o mesmo assento. O segundo senta-se no colo do primeiro, de frente para ele. Por meios próprios, e com a ajuda de uma menina, a dupla imprime velocidade, e não entrega mais o brinquedo, embora uma fila se forme a espera.

No escorrega os meninos mesclam as atenções às beyblades com descidas reais. São diversos os interesses nesse grupo. Alguns querem apenas escorregar e/ou soltar suas beyblades na parte horizontal final do escorrega, outros sobem por onde os primeiros tentam descer. É no fazer que ensaiam avanços e recuos nas diversas intencionalidades – não recuam das posições, todavia determinam algum controle sobre a descida, o que evita magoarem-se seriamente. (Disputas parecem indissociáveis do uso dos brinquedos do parquinho, e da quadra.)

Outras crianças correm para chutar pedaços de cascas de pinheiro, e avançam sobre a relva e a terra molhada. Não demonstram cuidado para evitar a lama e a água. A atividade também ocorre na área da quadra, sem restrições às poças d'água, que não são desviadas. Nada indica que seja considerada e afastada a possibilidade de molhar calçados e roupas. (O poder do envolvimento lúdico prevalece sobre todos os cuidados pensados pelos adultos. Deitam-se no piso, rolam sobre espaços molhados, em lutas a brincar, travam disputas intensas em pequenas e grandes poças d'água... Não importam as condições do terreno, importa-lhes protagonizar essas interações lúdicas desafiadoras.) Nota-se que há roupas, ou partes delas, molhadas. Quando isso acontece assim permanecem, por diversas razões: não comunicam aos adultos, e esses não estão atentos a tais detalhes. É comum que crianças passem o restante do dia com meias e calçados molhados, sem demonstrarem incômodo com isso.

No escorrega a situação evolui para um conflito entre os meninos. Dois desses, conhecidos nos recreios pelas atitudes provocativas e violentas, controlam o uso, posicionando-se na parte superior e na saída do brinquedo. Um está em pé, ora sobre a parte final, ora sobre a parte inicial – mais alta, e estabelece critérios para que os demais possam escorregar. Determina como e quando os demais poderão passar. A dupla faz uma espécie de corredor polonês, com maus tratos aos pares que arriscam subir a escada. O foco não é mais escorregar, e sim submeter-se a terceiros para conseguí-lo. Na fila, além de meninos, estão duas meninas. Os líderes sugerem que sejam expulsas. Uma delas, “P3♀7G1”, do 1º ano rebela-se, resiste a sair, e é retirada a força. Para isso é imobilizada, recebe pontapés, é atirada ao chão, e por fim arrastada para longe. Não economizam na força, usada com a intenção de magoá-la. Vários colegas observam sem interferir. Ela volta e insiste em entrar na fila. Os dois líderes monitoram a funcionária que está no pátio. Avançam ao constatarem que não despertaram a sua atenção.

Querem todos sentados no escorrega, e assim ocorre. Para isso passam por cima dos outros, empurram-se, apertam-se, é um vale tudo. “P3♀7G1” acomoda-se logo a entrada, escalam sobre ela, e é novamente arrastada para fora pela dupla. Sua resistência chega ao fim. Chora e afasta-se em direção aos baloiços, observa que já há uma dinâmica estabelecida – quem os ocupa, embala... Volta em direção ao escorrega e posiciona-se junto à escada, a espera de autorização para subir. Chegam outros meninos vindos do almoço, somam doze e ela. Desse total, três são do 1º ano, e o restante das turmas de 2º e 3º anos. Nota-se cuidado com a colega, por parte de alguns. Avança o clima de confronto, com o recurso a socos, pontapés, empurrões e outros meios na disputa por um lugar no escorrega, e na fila que leva a esse. A situação recrudescer com a chegada de mais meninos – agora são quinze meninos e duas meninas. Três meninos são do pré-escolar, em situação interativa excepcional entre crianças de turmas diferentes. Aqueles que estão sentados no escorrega não saem, ainda que colegas passem sobre eles, e estejam apertados. (Há duas ou três camadas de crianças, espremidas umas sobre as outras sobre o escorrega). A escada também está apinhada. Algumas crianças estão apreensivas, todavia nenhuma recua na decisão de permanecer sobre o escorrega. Os líderes – um em especial –, gerem a entrada e a saída, com incitações contínuas ao confronto e disputa (essa dinâmica equivale à participação habitual da dupla nos tempos livres).

(Ainda que estejam desconfortáveis, e vivenciem uma experiência de desprazer, as crianças não abandonam a brincadeira. Há uma espécie de desejo de fazer parte do grupo, de submeter-se, correr riscos, nesse caso enfrentados/suportados coletivamente, de ousar deixar magoar-se, ou magoar a outrem – como condição natural e tolerável para a situação. É possível que a esperança de que emergja, a qualquer instante, o carácter lúdico das ações e interações, as mantenha nessa brincadeira. Também o forte sentido ficcional, que inspira decisões individuais e coletivas – nesse ser e estar não está em jogo apenas escorregar – , pode

determinar expectativas, ou curiosidade, diante de situações como essas, previsíveis quanto a violência implicada, mas ao mesmo tempo, inusitadas, dotadas de desafio e de aventura, como o próprio brincar. Ainda, é possível que esse componente de atratividade responda pela tolerância e disposição evidenciadas. As fronteiras não são claras aos participantes, assim como o desfecho das ações, pelo que há envolvimento naquilo que é suposto. Sobre esse desejo/necessidade os líderes agem: desagregam, provocam dano, conflito, disputa. A escola não intervém para modificar essa dinâmica, e é provável que não a perceba amplamente, nem as suas particularidades. Quando ações como essa são identificadas, os seus responsáveis têm o recreio tolhido, o que não significa que deixem de interferir nas dinâmicas sociais. Sentados em algum ponto do pátio mantêm-se ativos, e provocativos.)

No escorrega vivenciam essas possibilidades múltiplas quando passam uns sobre os outros, por exemplo. Mesclam brincadeira com luta violenta, e está presente um componente ficcional, das lutas coletivas. Os limites entre essas condições são tênues. A dupla de líderes não partilha dessas representações, organiza-se de forma efetiva para promover constrangimentos e exercer um poder arbitrário sobre os pares. Mostra-se impossibilitada de brincar com, decidir com... Um menino do 3º ano retira-se chorando, estava apertado no escorrega e colegas estavam sobre ele, nessa movimentação magoou-se. No alto um dos líderes age como se estivesse apenas a observar, o faz por perceber que uma das auxiliares parece estar alerta ao que pode estar a ocorrer naquele espaço, ainda que observe a alguma distância. A dupla determina que alguns meninos saiam do escorrega, para o que interferem fisicamente.

(A Leitura que faço é de que esses meninos agem como se fossem condescendentes com os líderes, como se permitissem que continuassem a mandar. O vínculo não é de admiração, ou amizade, e se há temor da dupla, esse é amenizado pela pertença ao coletivo de assujeitados, ou seja, há algum controle público sobre a extensão das possíveis violências cometidas. Alguns meninos saem da atividade, mas retornam – a ambivalência parece determinar adesões e formas de participação. São muitos os micros conflitos, surgidos na disputa por um lugar, ou porque meninos que se sentem magoados revidam fisicamente. As duas meninas insistem em permanecer, uma mais receosa, na escada, a outra quase não se vê, tantos colegas tem sobre si no escorrega. Dois maiores, sendo um de etnia cigana, reconhecido pela agressividade nos recreios, retiram um menino menor, e o fazem “refém”, magoam-no intencionalmente, sem que os pares interfiram. Agem como querem. O clima geral, entre as crianças que participam dessa atividade é de violência. Cada criança está à própria sorte e a critério do *stop* do agressor. Os líderes determinam o afastamento do menino de etnia cigana, é provável que o façam por saberem do monitoramento das auxiliares em relação ao mesmo. Também “P3♀7G1” é retirada violentamente. Insiste em voltar. É prensada e imobilizada, mais uma vez arrastada e magoada. As ações são duras, sem qualquer cuidado. É pisoteada, recebe pontapés e por fim é arrastada para longe. Levanta-se

e volta. Percebe que vai apanhar de novo, é ameaçada. Agora chora sem controle. Os colegas que observam nada dizem, a exceção de um dos agressores iniciais. Considera abusivo arrastarem-na para longe, e interfere quando, do alto do escorrega, um dos líderes incita para que continuem a magoa-la. Diz-se contrário a isso, defende que devem deixa-la participar. Inicia-se um conflito entre ambos. O líder desce e lutam para valer. Engalfinham-se no chão molhado. Ao perceber que o líder está em desvantagem “P3♀7G1” aproveita para bater-lhe (vítima ativa). Os demais acompanham sem intervir. A funcionária percebe a cena de luta, corre até o local, e tenta segurar o menino que, numa rápida avaliação, considera o responsável pela situação: o líder, que reage corporalmente e tenta fugir. Ela corre atrás e o segura pela roupa, grita com ele, que consegue se desvencilhar. (Sempre que estive nos recreios observei esse menino a provocar conflitos. Nunca o vi numa atividade lúdica despida de caráter perverso e abusivo. É conhecido pelo comportamento violento na escola, entretanto exerce uma liderança sobre os pares, limitada pelas próprias ações, mais que por atitudes dos mesmos - o que faz com que se submetam ao sofrimento?. Não tolera ser questionado ou contrariado, e parte para o enfrentamento físico.) Na ocasião passa a andar sozinho pelo pátio, mostra-se raivoso, caminha rapidamente, provoca um e outro. Encontra um colega a quem passa a queixar-se e a apontar culpados. Promete “pegá-los”, entretanto não retorna à área do escorregador. As crianças voltam a esse brinquedo, agora em interações menos conflitivas.

Meninas e meninos do 1º ano aproveitam as poças d’água, molham os cabelos de bonecas – Barbies –, e na sequência agitam-lhes vigorosamente, com o intuito de molhar os colegas. Alguns meninos apropriam-se dos brinquedos das meninas para o propósito.

No pátio é possível ver diversas crianças solitárias, de diferentes turmas. Muitas são continuamente excluídas pelos pares. (O pátio é um terreno alheio aos professores. Crianças mais assertivas e invasivas definem boa parte das atividades, a partir das suas vontades, e são influentes sobre os pares, situação não percebida, ou problematizada pelos docentes. Os recreios são, previsivelmente, territórios de exclusão, conflitos, oportunidades desperdiçadas de aprendizados sociais.)

Algumas crianças pulam nas poças d’água com os dois pés, aproveitam que não há funcionárias as observar. No pátio coberto observo quatro grupos em lutas a brincar. Rolam uns sobre os outros, por vezes chegam a um limite tênue entre brincadeira e conflito – a intenção de magoar caracteriza esse segundo quadro. Há mobilidade nas atividades. Os cantos são ocupados por grupos, como pontos de encontro.

Ao redor de uma poça d’água duas meninas do 1º ano ensaiam brincadeiras – “J♀7” é uma delas, e alterna saltos por cima da poça e dentro dela. A cada salto molha a palma das mãos e as esfrega. A outra observa. Meninos maiores aproximam-se e chutam a água em direção as mesmas, com claro propósito de molhá-las, e fogem.

“J♀7” vai até uma torneira, enche a boca d’água e volta, com o objetivo de cuspir nos meninos que a molharam. Desiste, e passa a fazê-lo sobre a poça d’água.

Observo e identifico diversos conflitos envolvendo violência física. Percebendo que não há funcionárias/auxiliares por perto. Alguns meninos maiores ocupam os cavalos de mola e os baloiços, nesses andam em duplas, frente a frente. Imprimem força máxima, como se estivessem a testar a resistência e limites desses brinquedos.

“D♀9”, de etnia cigana, do 3º ano, aproxima-se e passa a conversar. Diz que as colegas a chateiam “talvez por ser cigana”, que somente a deixam brincar às vezes, e que porque uma menina cigana as chateou pensam que as ciganas são todas iguais. Faz questão de complementar: “mas não são”. Está sozinha, e como nos recreios anteriores, tentou aproximar-se das colegas, indiferentes a esses esforços. Outras crianças maiores da mesma etnia aproximam-se e a chamam. Um dos meninos bate-lhe, é clara a intenção de magoa-la. Ela fica por perto, e o grupo afasta-se. Ela se apressa em justificar a atitude do agressor, diz que é seu primo, e que fez isso por não ter gostado de um tapa de brincadeira, anteriormente desferido por si, contra o mesmo.

No pátio coberto há crianças sentadas, e ajoelhadas no piso, envolvidas com jogos. Dois meninos, que não jogam e vieram do escorrega, montam sobre as costas de um e de outro. Os colegas não reagem. (Parece ser uma ação habitual, especialmente quando há laços de amizade entre os mesmos. Uma espécie de condescendência/tolerância concedida aos amigos)

A chuva aumenta e vão todos para o espaço coberto. Há grande adesão à brincadeira de montar nas costas dos pares. Alguns transportam, outros tentam derrubar. “P3♀7G1” se aproxima, observa rapidamente a atividade, e precipita-se sobre as costas de um menino, que não gosta, e a joga ao piso, com vigor. Ela levanta-se, e corre até alcançá-lo e empurrá-lo. Dando início ao que pretende, seja um jogo ficcional, joga-se no chão e passa a miar, anda de quatro, como um gato, força um jogo violento, tenta prender-lhe pelas pernas. Provoca para um contato corporal de disputa e enfrentamento físico. O menino desaprova a atitude, também as oito crianças que, com ele participam de um jogo. “P3♀7G1” age como se não percebesse, quer entrar a qualquer custo na brincadeira que consiste em mexer com o corpo de um colega, que simula estar desmaiado. Pisam sobre ele, chutam-no, movimentam braços, pernas, e arrastam-no, até que passa a reagir. Embora estejam ajoelhados ou agachados ao seu redor, torna-se uma luta livre a sério, marcada por expressões faciais, orais, e gestos que indicam essa interação. Alguns participantes saem do grupo, e são insistentemente provocados por ela, para uma forma específica de interação lúdica. Não aderem e passam a tentar afastá-la fisicamente. Logo a situação é de enfrentamento físico, ainda que seja uma contra muitos meninos. (Tão intensos são os embates protagonizados por “P3♀7G1”, que quase não consigo perceber e distinguir os limites da brincadeira e da luta a sério.)

Em espaço próximo um grande grupo de meninas e meninos, das duas turmas de terceiro ano, sendo algumas de outros anos, fazem o jogo do zigue-zague – a grande moda na escola. Num círculo, fazem movimentos de abrir e fechar as pernas, enquanto recitam versos coletivamente. Quem fica com as pernas abertas no momento em que a fala é encerrada deve retirar uma peça de roupa, ou um calçado. Logo estão descalços, e cada um controla a si mesmo. Como “T♂7”, alguns meninos agem para criar celeuma, chamar a atenção sobre si... Quando se demoram demais, os colegas mais próximos tratam de intervir e ajudar na decisão. A dinâmica do jogo é alterada com a entrada de “T♂7” - erra de propósito para poder tirar as peças de roupa o mais depressa possível, no que mostra prazer. Após tirar calçados, meias, camisolas, casacos e cinto, resta-lhe a calça de ganga. Chama a atenção para si, provoca, ameaça baixa-la, está excitado com o desafio, e faz tudo para excitar os colegas. No piso está um amontoado de roupas e calçados. “D♀9” entra timidamente na roda, parece temer ser expulsa. Havia comentado comigo o gosto pelo jogo.

(A participação de “T♂7” modificou o jogo. No geral demonstra interesse em atividades coletivas dominantes. Infiltra-se e busca assumir um papel de destaque. Não demonstra qualquer receio, ou constrangimento, diante de meninas ou meninos de turmas mais avançadas. Força a entrada, e busca papel de destaque, o que conquista, por meio de atitudes provocativas, exageradas, ousadas... De modo geral os pares são tolerantes, também com outros que, por meios parecidos, alteram os rumos dos jogos e brincadeiras.) Domina a atividade que já conta mais de vinte participantes. A cada peça que tira faz uma cena. Simula não querer tirar. Sete ou oito meninos se jogam sobre ele para tirar a roupa a força. O afofam no piso. Ele demonstra grande prazer nessa dinâmica. Porta-se como o ator principal da atividade, faz tudo para manter-se como o centro das atenções. A cada peça que deve despir a cena se repete, e até mesmo os meninos que observam o jogo intervêm para ajudar na retirada, que encena hesitar. Sua indecisão é um jogo a parte, dentro do jogo. As várias crianças que observam a cena querem entrar, mas isto não lhes é facilitado. Quatro dessas formam uma pequena roda e iniciam um jogo igual. Está nesse pequeno grupo “P1♂9G2”, isolado pelos colegas em situações anteriores. (Com frequência permanece fora das brincadeiras e jogos dos pares, nos recreios.) Ensaia entrar e jogar, não se sente a vontade, retira-se, procura entrar no grupo maior, e a situação se repete. Volta mais uma vez ao grupo pequeno, onde estão apenas meninas e o ritmo é mais calmo. Nesse grupo está a menina ucraniana, chegada há pouco do seu país de origem. Com grande esforço sobre a sua timidez, entra na roda, uma roda alternativa, das crianças com dificuldades para serem aceitas no grupo maior. Antes dedicou longo tempo a observar o “jogo principal”, e a tentar entrar, entretanto não lhe foi dado espaço. Sorriu e demonstrou posição de humildade o tempo todo, sem que isso tenha resultado. Logo um grupo de crianças de etnia cigana integra-se ao grupo menor. (Essas são atividades que oportunizam interações pouco comuns entre crianças.) Somam agora dez integrantes. “P1♂9G2”, não integrado aos grupos segue a

sequência fora das rodas, e em determinado momento tira a camisola. Imita atitudes de “T⁷”, do 1º ano, todavia passa despercebido. No jogo, outros meninos tiram a camisola, o que gera uma excitação coletiva. Não há adultos por perto, e o jogo prossegue. Já não ligam se há colegas a entrar ou outros a fazer os movimentos, insistindo em participar, num segunda camada, ao redor do círculo. Os mais ousados, aqueles que agitam ou reiteradamente promovem conflitos, forçam essa participação, sobrepõem-se fisicamente a algumas crianças, e integram-se a atividade. Alguns meninos de etnia cigana impõem-se, da mesma forma, e entram no jogo. As meninas ficam ao redor e comentam, ressentidas que não são aceitas. Depois aderem ao grupo menor, que joga ao lado. (As particularidades participativas e interativas, bem como os desdobramentos do processo lúdico não são percebidos pelas funcionárias/auxiliares que estão no pátio, também porque não parece haver interesse, ou reconhecimento de valor na cultura de pares.)